

**LAURA FONTANA SOARES**

**PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO MULTINÍVEL PARA A AULA DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

**PORTO ALEGRE  
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO MULTINÍVEL PARA A AULA DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

**LAURA FONTANA SOARES**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. GABRIELA DA SILVA BULLA  
COORIENTADORA PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. LUCIENE JULIANO SIMÕES**

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE  
2019**

### CIP - Catalogação na Publicação

Soares, Laura Fontana

Proposta de material didático multinível para a aula de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) / Laura Fontana Soares. -- 2019.

131 f.

Orientadora: Gabriela da Silva Bulla.

Coorientadora: Luciene Juliano Simões.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Português Língua Adicional. 2. Português Língua de Acolhimento. 3. Material didático. 4. Refugiados. I. Bulla, Gabriela da Silva, orient. II. Simões, Luciene Juliano, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**LAURA FONTANA SOARES**

**PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO MULTINÍVEL PARA A AULA DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Anamaria Kurtz de Souza Welp**  
**Departamento de Línguas Modernas**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

---

**Lia Schulz**  
**Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

---

**Bruna Pupatto Ruano**  
**Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas**  
**Universidade Federal do Paraná**

## AGRADECIMENTOS

Escolhi me dedicar ao ensino de português para imigrantes e refugiados porque foi neste espaço, no início de minha graduação, que me identifiquei como professora. Foram meus alunos haitianos que me acolheram e me aceitaram como professora nas aulas de português ministradas aos sábados à tarde, em Chapecó. Yolande, Josué, Ulysse, Bequene, Moliere, Guelson, Jean, Hanaider, Paula, Jaude, Whiderson, obrigada pelos ensinamentos e pelas vivências partilhadas.

À minha mãe. Seu trabalho como professora em escola pública durante 25 anos me fez admirar o ato de ensinar. Lembro que, mesmo no final da carreira, seguia com a vontade de realizar projetos de ensino significativos para os alunos. Apesar de sacrificar os sábados de manhã em reuniões de planejamento – e, ao chegar em casa, tinha que comer o almoço pouco apetitoso que eu preparava –, sempre estava extasiada com os aprendizados feitos nas reuniões do PIBID, pensando em maneiras de melhorar a aula e motivar seus alunos do ensino médio. Cresci acreditando que somente alguém muito sábio e bondoso tem tanto conhecimento ao ponto de poder se dedicar à formação do outro, e eu estava certa. Durante os meses de escrita deste trabalho, você me deu forças e me motivou, junto com a terna companhia da Panqueca e da Estrela.

Ao meu pai. Sua presença em minha vida conferiu mais leveza aos dias que vivemos juntos e construímos uma relação que se mantém mesmo à distância. Obrigada pelo amor incondicional e por aceitar minha escolha de estudar tanto, mesmo sem entender muito bem para que serve tudo isso.

Aos meus nonos, por me permitirem aprender a respeitar as limitações que os anos impõem. Os últimos tempos me ensinaram que o exercício da paciência é uma forma de amar.

Ao José, companheiro de viagens, alegrias e também dos momentos difíceis. Quem diria que um *freela* de revisão de TCC durante a graduação nos aproximaria. Sou grata por você acreditar na minha capacidade nos momentos em que duvido de mim e por me motivar a ir cada vez mais longe. Que sejamos para sempre aventureiros, destemidos e parceiros, seja em estados ou em hemisférios diferentes.

À professora Larissa, por me mostrar o caminho e seguir comigo nele. Como costumo dizer, você é meu oráculo e sou muito grata pela vida ter permitido nosso encontro, mesmo que tão brevemente, lá no oeste catarinense.

Aos meus amigos de longa data que seguiram cultivando nossos laços. Lucas, sei que sempre vou encontrar em você companhia para comer um burger, acompanhado da análise crítica especializada em 11 temporadas de RuPaul's Drag Race – e uma fonte inesgotável de conselhos originais do meu melhor amigo *edgy* –. Antonella e Mariane, minhas amigas maquiadoras e maravilhosas, mesmo longe, sei que nosso grupo estará disponível para conselhos, compartilhamento de alegrias e missões madrinhas de casamento. Anto e eu estamos prontas para a missão dindas. Fran, de discussões sobre futuro acadêmico até receitas de lasanha, muita admiração por você, amiga persistente com um coração enorme. Carol, minha eterna professora de yoga, obrigada por se fazer

presente no dia a dia corrido, nem que seja mandando memes. Adri, sempre me incentivando e apostando na minha capacidade, você é luz. Amigas e amigo, não importa a distância e as dificuldades que a vida imponha, desejo que vocês façam parte de minha trajetória e que nossas conversas tenham o poder de fazer rir, acalantar, reconfortar, principalmente nesses tempos sombrios em que nossa América Latina se encontra.

Às novas parceiras que tornaram essa jornada acadêmica possível e mais feliz. Agradeço às gurias da aplicada: Kaiane, Marine, Gabi, Bibi, Mari. À Bruna, amiga e parceira de pesquisa. Sou grata por estar cercada de mulheres generosas, fortes, pesquisadoras, educadoras - e sofisticadas -. Muito feliz pelos risos compartilhados e pelas conquistas de cada uma de vocês.

Às mestras que me guiaram durante os dois intensos anos de UFRGS, principalmente às minhas orientadoras Gabi Bulla e Luciene. As aulas e os ensinamentos foram preciosos, assim como a figura inspiradora de cada uma de vocês. Obrigada pela empatia e pela motivação que somente um ambiente predominantemente feminino pode proporcionar.

Àqueles que me auxiliaram de diferentes formas durante minha vida em Porto Alegre: Clarisse, pelo lar e pelos conselhos; Aline e Padre Valmir, por fazerem tanto pelos imigrantes do Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações; Rosely e André, pela parceria nas aulas de português.

Ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, espaço de crescimento profissional, onde minha prática docente foi qualificada.

*Somos una especie en viaje  
No tenemos pertenencia, sino equipaje  
Vamos con el polen en el viento  
Estamos vivos porque estamos en movimiento  
Nunca estamos quietos, somos trashumantes  
Somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes  
Es más mío lo que sueño que lo que toco*

*Yo no soy de aquí  
Pero tú tampoco  
[...]  
De ningún lado del todo y  
De todos lados un poco*

*Lo mismo con las canciones, los pájaros, los alfabetos  
Si quieres que algo se muera, déjalo quieto*

*Movimiento, Jorge Drexler.*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é sistematizar procedimentos adotados na elaboração de um material didático (MD) de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para deslocados forçados, planejado para atender às necessidades dos aprendizes e dos docentes do contexto de ensino. O MD é direcionado especificamente para o curso *Conexão Português do Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações* (CIBAI), com potencial para ser reaplicado em espaços similares de ensino. Para tanto, empreende-se uma revisão bibliográfica a partir de estudos de caso e pesquisas de cunho etnográfico que indicam as principais características dos cursos de PLAc no Brasil. Nesses contextos de ensino, os alunos possuem nível de proficiência heterogêneo, há grande rotatividade de estudantes, e professores voluntários, muitos sem formação para o ensino de línguas (ANUNCIAÇÃO, 2017; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016). Para construir um MD de PLAc que contemple as necessidades dos professores e alunos, é utilizado o conceito de instrução diferenciada (TOMLINSON, 2001; DUDLEY, OSVATH, 2016) e ensino por tarefas comunicativas (PRABHU, 1987; VAN DEN BRANDEN, 2006), com aulas organizadas em forma de oficinas. Defende-se que o grau de escolarização dos indivíduos impacta no aprendizado de uma língua adicional, logo, os diferentes níveis de experiência escolar dos aprendizes são levados em conta na criação do MD que visa contemplar uma turma multinível, baseando-se no conceito de letramento (STREET, 1996). Outra característica que influencia o aprendizado de uma língua adicional são as línguas que o sujeito fala, por isso, emprega-se como estratégia para lidar com turmas plurilíngues as especificidades do ensino de português a falantes de espanhol por essas serem línguas muito próximas (ALMEIDA FILHO, 1995; 2004; FERREIRA, 2001; AKBURG, 2002). O material do professor, que acompanha o material do aluno, tem cunho didático-formativo com orientação para aplicação e criação de oficinas de ensino de PLAc. As tarefas pedagógicas de ensino e as orientações oferecidas aos professores são permeadas pela concepção de linguagem bakhtiniana (BAKHTIN, 1997; 2003). O MD proposto busca contribuir para a melhoria no ensino de PLAc em contexto de voluntariado, apresentando-se como material multinível que valoriza o uso da linguagem em práticas sociais relevantes, além de almejar dar mais visibilidade ao ensino a deslocados forçados a fim de se conquistar políticas públicas e linguísticas que profissionalizem o ensino de PLAc no Brasil.

**Palavras-chave:** Português como Língua de Acolhimento. Português como Língua Adicional. Materiais Didáticos. Imigrantes Deslocados Forçados.



## ABSTRACT

The objective of this work is to present the guidelines for the elaboration of a teaching material specific to Portuguese as a Welcoming Language for forced immigrants, designed to meet the needs of learners and teachers in this context. The teaching material is specifically targeted at the course *Portuguese Connection* (Conexão Português) of the *Brazilian Institute of Assistance and Instruction to Migration* (Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações – CIBAI), with the potential to be reapplied in similar spaces of education. Thus, a bibliographic review is undertaken based on case studies and ethnographic research that indicate the main characteristics of the Portuguese as Welcoming Language courses in Brazil. In these courses, the students have a heterogeneous level of proficiency, they are non-regular, and there are volunteer teachers, many without a degree to be language teachers (ANUNCIAÇÃO, 2017; LOPEZ, 2016, SÃO BERNARDO, 2016). In order to produce a Portuguese as a Welcoming Language teaching material that addresses the needs of teachers and students, the concept of differentiated instruction is used (TOMLINSON, 2001; DUDLEY, OSVATH, 2016), as well as the concept of communicative tasks (PRABHU, 1987; VAN DEN BRANDEN, 2006), with classes organized in the form of workshops. In addition, it is argued that the level of schooling of the individuals impacts on the learning of an additional language, hence the different levels of scholar experience of the learners are taken into account in the creation of the teaching material that aims to contemplate a multilevel class, based on the concept of literacy (STREET, 1996). Another characteristic that influences the learning of an additional language is the language that the student speaks. Therefore, the specificities of the teaching of Portuguese to Spanish speakers, which are very close languages, is used as a strategy to deal with plurilingual groups (ALMEIDA FILHO, 1995, 2004; FERREIRA, 2001; AKBURG, 2002). The teacher's material, which accompanies the student's material, has a didactic-formative guideline for application and creation of Portuguese as a Welcoming Language workshop. The pedagogical tasks and the orientations offered to teachers are permeated by Bakhtin's concept of language (BAKHTIN, 1997, 2003). The teaching material presented seeks to contribute to the improvement of Portuguese as a Welcoming Language teaching in a volunteer context, presenting itself as a multilevel material that values the use of language in relevant social practices. Moreover, it aims to give more visibility to the education of forced immigrants in order to achieve public and linguistic policies that professionalize the Portuguese teaching for forced immigrants in Brazil.

**Keywords:** Portuguese as a Welcoming Language. Portuguese as an Additional Language. Teaching Materials. Forced Immigrants.

### **APOIO DE FINANCIAMENTO CNPq**

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. CONTORNOS E LIMITES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO .....</b>	<b>19</b>
1.1 CONTEXTUALIZANDO A MIGRAÇÃO E O REFÚGIO HOJE NO BRASIL: ADJETIVAÇÕES QUE OS MIGRANTES RECEBEM .....	19
1.2 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO E REFÚGIO: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS .....	22
1.3 POR QUE UTILIZAR A NOMENCLATURA PLAc? DIFERENÇAS ENTRE PLE, PL2, PLA E PLAc: .....	28
1.4 PERFIL GERAL DAS AULAS DE PLAc NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ATÉ O MOMENTO EMPREENHIDAS E O QUE SEI A PARTIR DE MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE .....	32
1.5 AULA DE PLAc NA PROMOÇÃO DE RETERRITORIALIZAÇÃO E DE AGENTIVIDADE .....	38
<b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DE PLAc PENSADO PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS .....</b>	<b>40</b>
2.1 O PAPEL DO MATERIAL DIDÁTICO NA AULA DE PLAc E NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	41
2.2 SALAS DE AULA DE PLAc COMO ESPAÇOS MULTINÍVEIS E A PROPOSTA DA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA .....	43
<b>2.2.1 Ensino-aprendizado de línguas próximas e distantes .....</b>	<b>48</b>
2.2.1.1 Português para falantes de Espanhol .....	49
2.2.1.2 Definição de erro e procedimentos de correção .....	52
<b>2.2.2 Nível de escolarização nas aulas de PLAc e a promoção do letramento em práticas sociais relevantes.....</b>	<b>54</b>
2.3 ENSINO POR TAREFAS NAS AULAS DE PLAc EM FORMATO DE OFICINAS E A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM .....	57
<b>3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS APLICADOS À PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
3.1 A INSUSTENTÁVEL LEVEZA DAS TEMÁTICAS PARA O ENSINO PLAc .....	64
3.2 ELABORAÇÃO DAS OFICINAS: MATERIAIS DO ALUNO E DO PROFESSOR ....	67
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO MULTINÍVEL PARA A AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO .....</b>	<b>70</b>
4.1 ORIENTAÇÕES PARA OS PROFESSORES .....	71
4.2 MATERIAL DIDÁTICO .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: ATÉ ONDE CHEGAMOS NAS DISCUSSÕES SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLAc? .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ELABORAÇÃO DAS OFICINAS .....</b>	<b>102</b>

<b>APÊNDICE B – MATERIAL DO ALUNO .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE C – MD COMENTADO.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE D – CADERNO DO PROFESSOR DE PLAc.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as bases da elaboração de um material didático (MD) destinado às aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), a fim de responder à demanda por materiais que levem em consideração as características deste contexto de ensino, marcado por turmas cujos alunos possuem nível de proficiência heterogêneo, grande rotatividade de estudantes e professores voluntários, muitos sem formação para o ensino de PLAc. A partir da proposição de uma oficina que ilustra o material didático elaborado, busco aprimorar minha prática docente como professora de português a imigrantes deslocados forçados, bem como oferecer subsídios àqueles que trabalham em contexto similar, os quais podem utilizar os pressupostos teóricos e pedagógicos propostos nesta dissertação para a criação de novos materiais didáticos.

Meu interesse pelo tema desta pesquisa coincide com o aumento da visibilidade dos estudos sobre ensino de português para imigrantes e refugiados, datado em 2013<sup>1</sup>. Desde o início de minha formação no ensino superior, atuo como professora de Português como Língua de Acolhimento, ainda antes de saber da existência de uma nomenclatura específica que diferenciase o ensino voltado a deslocados forçados de outras especificidades de ensino de português como língua não materna. Em meu trabalho de conclusão de curso, produzido em 2016, propus a criação de um minicurso de contação de histórias para um grupo de aprendizes imigrantes haitianos adultos, cujo eixo temático era a literatura popular brasileira e haitiana e o produto final um *blog* com contos populares haitianos, produzidos em língua portuguesa pelos alunos. Os entendimentos feitos por mim na época foram sistematizados e publicados no artigo de Soares e Tirloni (2017, p.192), em que se lê:

A elaboração foi baseada na Pedagogia de Projetos, em conformidade com os conceitos de Camps (1996), metodologia didática pautada na autonomia do aprendiz. O desenvolvimento do Projeto se constituiu a partir do entendimento de que imigrantes forçados necessitam de um ensino diferenciado, ligado a um diversificado saber que exige a partilha e a compreensão de aspectos culturais, dos que chegam e daqueles que os acolhem, para além do conhecimento linguístico (GROSSO, 2010), sendo a literatura popular um assunto sensível e humano que viabiliza o ensino intercultural (MENDES, 2004). No que concerne à concepção de linguagem,

---

<sup>1</sup> Meu interesse por realizar pesquisa relacionada à análise e elaboração de materiais didáticos se deve, também, à minha participação no projeto de pesquisa “Elaboração de Materiais Didáticos para Ensino de Português Língua Adicional no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, coordenado por Gabriela da Silva Bulla.

pautamo-nos no entendimento bakhtiniano de linguagem como forma de interação entre sujeitos sociohistoricamente situados (BAKHTIN, 1997). É válido ressaltar que o intento de aprimorar as práticas de ensino de PLAc surgiu a partir do contato direto com o ensino ao público imigrante, contexto que torna o docente um pesquisador da sua prática, amparado pelo método investigativo da pesquisa-ação (TRIPP, 2005).

A elaboração e aplicação do referido projeto de ensino, pautado pela literatura popular, almejou se configurar como uma atividade duplamente benéfica, ao proporcionar o aprendizado da língua portuguesa juntamente à preservação da cultura de origem daqueles que deixaram seus países e que constituem um grupo minoritarizado no Brasil. Visto o intento de auxiliar os imigrantes haitianos a se posicionarem no espaço cultural do qual fazem parte e, assim, tornarem-se mais proficientes na língua portuguesa, o Projeto de Contação de Histórias propôs o trabalho comparativo entre a literatura popular haitiana e brasileira, aproximando aspectos identitários de ambas as nações, sem sobrepô-los, buscando se opor a uma perspectiva de ensino hegemônica, erro passível de ser cometido ao se trabalhar com grupos minoritarizados. Apesar de minha inclinação para seguir pesquisando o binômio literatura popular e ensino de PLAc, dedico-me, nesta dissertação, a uma pauta que se demonstra mais urgente e saliente nas aulas de português a deslocados forçados na atualidade, constatada a partir de minha experiência docente e por pesquisas já realizadas, recorrentemente referenciadas ao longo desta dissertação (ANUNCIAÇÃO, 2017; LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016): a escassez de materiais didáticos específicos para o ensino de português a imigrantes deslocados forçados e a necessidade de se qualificar o contexto de ensino através da estruturação de cursos e qualificação de professores.

A fim de conferir materialidade às discussões propostas, parto de minha experiência no Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações (CIBAI), onde a sala de aula se caracteriza como um espaço de ensino compartilhado por imigrantes falantes de espanhol e falantes de línguas distantes, desde o nível inicial. Complementarmente, para além dos diferentes níveis de proficiência, há a variação de grau de escolarização, fator que torna as concepções, expectativas e o ritmo de aprendizagem dos alunos distintos. Essas características constituem uma sala de aula marcadamente multinível, heterogeneidade que se aplica também ao corpo docente de voluntários que ministra as aulas de português, composto por professores de português língua materna aposentados, estudantes de licenciatura em Letras e profissionais de diversas áreas não relacionadas ao ensino de línguas. Dadas essas características, não

restritas ao contexto onde atuo como professora, mas sim compartilhadas por outros espaços de ensino de PLAc existentes no Brasil<sup>2</sup>, proponho a criação de material didático (MD) específico para as demandas desses professores e alunos.

Para além da necessidade de se criar materiais didáticos de PLAc, a definição deste termo ainda se encontra em processo de redefinições e ajustes, carecendo de reflexões derivadas do questionamento proposto por Lopez (2016) sobre o que é específico no ensino de línguas a ponto de denominarmos PLAc? De acordo com Grosso (2010), há definições consistentes sobre o ensino e aprendizagem de Segunda Língua (L2), Língua Adicional (LA) e Língua Estrangeira (LE), se comparado ao estado da arte da produção didática e teórica sobre Língua de Acolhimento, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Para dar conta de compreender as características que distinguem o PLAc do PLA, PL2 e do PLE, pesquisas com características exploratórias foram empreendidas nos últimos anos, com destaque para as de Anunciação (2017), Sene (2017), Cruz (2017), Lopez (2016) e São Bernardo (2016). Tais investigações apontam adversidades comuns no ensino de PLAc, como a evasão dos alunos, professores voluntários sem formação para o ensino de línguas, carência de material didático e turmas cujos alunos possuem níveis de proficiência significativamente distintos. Cabe a ressalva de que essas não são características exclusivas do contexto do PLAc, sendo presentes também em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a rotatividade de estudantes é comum (LOSSO, 2012) contudo, defendemos que denominar um contexto de ensino como PLAc segue sendo importante como um ato político de visibilidade ao contexto e aos sujeitos que o constituem.

Seguindo a perspectiva de acolhimento linguístico dos trabalhos anteriormente mencionados, entendemos como imprescindível que o ensino de português aconteça por meio do letramento em práticas sociais relevantes para o cotidiano dos alunos de PLAc (STREET, 1984; 2003). Complementarmente, concebemos que a promoção deste letramento é possível através do entendimento da linguagem como situada na história e na sociedade, como fruto de interação entre sujeitos (BAKHTIN, 1997; 2003), perpassada por posicionamentos ideológicos e disputas pelo poder. Para que se promova um ensino consonante aos conceitos de letramento em práticas sociais relevantes, é

---

<sup>2</sup> Destacamos contextos similares de PLAc a partir das pesquisas de Lopez (2016) e São Bernardo (2016). As turmas de PLAc se destinam, nos contextos investigados, a alunos cujo grau de proficiência em português corresponde ao nível básico (ou equivalente aos níveis A1 ou A2, segundo descrição feita no Quadro Comum Europeu – *Common European Framework*). No contexto de ONGs e cursos não institucionalizados, observamos que é rara a existência de turmas de nível avançado.

mandatório considerar as necessidades do público aprendiz, que compreende, além da comunicação imediata em espaços públicos/sociais, a compreensão cultural crítica do novo ambiente onde atuam. Nas palavras de Mendes (2010, p.68), “usar uma língua é também ser e agir socialmente através dela” e, por isso, acreditamos que o ensino na perspectiva do letramento em práticas sociais relevantes viabiliza a aprendizagem da língua adicional atrelada à compreensão e ao posicionamento sociocultural dos envolvidos. Para atender a tais características de ensino que valorizam as relações interpessoais e o intercâmbio cultural, é essencial que os alunos sejam sujeitos atuantes em sua aprendizagem, capazes de refletir sobre aspectos culturais e sobre o cotidiano, além de considerar, nessa perspectiva, a educação do entorno que os acolhe, mobilizando também a sociedade receptora (MAHER, 2007; LOPEZ, 2016).

No tocante às orientações sistematizadas para o ensino de PLAc, São Bernardo (2016) orienta que os cursos se estruturam a partir das necessidades mais urgentes dos imigrantes forçados, relacionadas ao trabalho, acesso à saúde e educação, a partir do desenvolvimento da competência comunicativa com enfoque intercultural. Para levar a cabo a orientação, entendemos o letramento em práticas sociais relevantes, desde os primeiros contatos com a língua portuguesa, como crucial para o ensino de PLAc. Em adição, São Bernardo (2016) ressalta que os professores de PLAc devem ser interculturalmente competentes, contudo, deve-se levar em consideração que a maioria desses não possui formação para ensinar línguas, fato que reforça a necessidade de que o material didático seja pensado para atender a tais finalidades, por meio de incentivo para que os professores reflitam sobre a ação de ensino que desempenham, enquanto não temos políticas públicas que garantam a oferta sistemática de aulas de PLAc nas escolas, tampouco ações governamentais para a contratação de professores de português como língua adicional (MARQUES, 2018).

Ainda sobre as características do PLAc, já apontadas por outras pesquisadoras (AMADO, 2013; ANUNCIAÇÃO, 2017; RUANO, CURSINO, 2015; SÃO BERNARDO, 2016), destacamos a carência de políticas públicas e linguísticas que garantam o ensino de português brasileiro aos imigrantes deslocados forçados. Diante desta situação, o ensino do português para esse público ocorre por meio de ONGs e outras instituições não governamentais que promovem aulas de língua. Em tal contexto, os materiais didáticos ocupam lugar central no processo de ensino de língua de acolhimento, servindo como currículo orientador dos cursos e formador do professor. Por esse motivo, salientamos a necessidade de se repensar constantemente os materiais



já disponíveis, além de fomentar a criação de novas propostas didáticas. Até o momento da redação desta dissertação, duas apostilas didáticas são as principais conhecidas e utilizadas no ensino de PLAc no Brasil<sup>3</sup>, a constar, a apostila *Pode Entrar: Português para Refugiadas e Refugiados* (FEITOSA *et al.* 2015), desenvolvida conjuntamente pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o Curso Popular Mafalda e a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), e a apostila didática *Portas Abertas* (REINOLDES, MANDALÁ, AMADO, 2017), disponível gratuitamente para *download*, publicizada em 2017, fruto do trabalho realizado pelo centro de línguas da USP, juntamente à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da cidade de São Paulo.

Oliveira (2017) realizou a análise da apostila *Pode Entrar* (FEITOSA, J. *et al.*, 2015) e indicou a necessidade de se revisar o encadeamento das tarefas que constituem as unidades didáticas, visto que essas precisam de reformulações para se constituírem como uma sequência de tarefas coesa. A autora propõe que o material também priorize o uso de textos autênticos – textos que não são produzidos para o material didático, mas que são retirados de contextos reais –, além de adicionar tarefas que abordem os deveres dos imigrantes, não se limitando ao estudo dos direitos desses sujeitos. No que se refere às turmas multiníveis, a autora afirma que

Essa questão da pluralidade de proficiência encontrada nesse perfil de turma de alunos de PLAc precisa ser levada em conta, tanto para produzir materiais didáticos quanto para preparar as aulas. Pode-se pensar em estratégias que sugiram materiais dentro do *Pode Entrar* – por exemplo, um mesmo texto e tarefa adaptados para mais de um nível de dificuldade – ou que no Caderno do Professor, essa discussão seja levantada, propondo atividades para mais de um nível a partir das tarefas. É importante perceber que aulas que não são pensadas para mais de um nível de proficiência influenciam inclusive na frequência dos alunos, pois alunos que não se sentem aprendendo, pelo nível de facilidade, ou alunos que se sentem não pertencentes, pois as tarefas e atividades são muito difíceis, tendem a abandonar as aulas de PLAc. (OLIVEIRA, 2017, p.59)

A partir da análise do segundo material, pudemos verificar, em trabalho sistematizado em forma de artigo (SOARES, SIRIANNI, 2018) que há potencial para promover um letramento ideológico que estimule a participação cidadã dos alunos; no entanto, visto que muitas das orientações para as tarefas estão subentendidas, cabe ressaltar que professores voluntários de PLAc, sem formação para o ensino de línguas,

---

<sup>3</sup> Estimativa feita a partir da recorrência de referência a tais apostilas, em artigos, teses e dissertações sobre PLAc.

não irão além do que está explicitado nos enunciados das tarefas, comprometendo a proposta do material de conduzir “o aprendizado pelo caminho do esclarecimento dos Direitos dos Migrantes, pelo domínio e conhecimento do espaço, pela inserção digna na sociedade e no trabalho, pela troca intercultural” (REINOLDES, MANDALÁ, AMADO, 2017, p.3). Importa esclarecer que a apostila *Portas Abertas* faz parte de um projeto desenvolvido pela prefeitura de São Paulo que prevê encontros de formação presencial com docentes da rede pública de ensino para que possam trabalhar com o material didático (BIZON, CAMARGO, 2018); dessa forma, compreendemos que o bom uso do material está sujeito ao encontro formativo, não sendo, portanto, reaplicável a outros contextos de PLAc onde a formação presencial não acontece. Indicando os aspectos positivos do material *Portas Abertas*, pontuamos que:

[...] a escolha por temáticas relevantes ao perfil dos aprendizes se relaciona ao entendimento freiriano sobre educação, partindo das **temáticas que fazem parte das vivências dos alunos**, para que o aprendizado seja significativo, mas sem se restringir somente ao já conhecido (FREIRE, 1991). Ainda sobre a estruturação geral das unidades, ressaltamos como positiva a escolha de textos que abordam os direitos dos imigrantes [...]. De fato, **a maioria das unidades apresentam textos autênticos**, característica desejável e positiva na busca pela participação cidadã dos imigrantes. (SOARES, SIRIANNI, 2018, p. 438, [grifos meus])

Para além desses dois MDs, há outros que merecem destaque devido ao seu potencial de promover o ensino-aprendizado do português como uma língua de acolhimento socialmente engajada e crítica, como consta na tabela 1:

Nome do material	Descrição	Onde encontrar
<i>ConectADUS</i> (PEREIRA, 2016)	Material didático desenvolvido para o curso de português do Instituto de Reintegração do Refugiado – ADUS. Maiores explicações sobre o seu funcionamento e finalidade didática estão na tese de doutorado de Pereira (2016).	A apostila do curso módulo 1 está disponível para visualização <i>online</i> . Disponível em: <a href="https://issuu.com/monicanakajima/docs/apostila_mo_dulo_1_revisado_maio">https://issuu.com/monicanakajima/docs/apostila_mo_dulo_1_revisado_maio</a> Acesso em mar. 2019.
<i>Entre Nós: Português com Refugiados</i> (ARANTES, 2019)	Material desenvolvido pela Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria com a Cáritas -RJ.	Disponível em: <a href="https://editoracartolina.files.wordpress.com/2019/01/entre_nos.pdf">https://editoracartolina.files.wordpress.com/2019/01/entre_nos.pdf</a> Acesso em mar. 2019
<i>Objetos digitais de aprendizagem de PLAc</i>	Recurso de aprendizagem de Português como Língua Adicional desenvolvido pela Universidade do Vale do Taquari, em parceria com o projeto de extensão universitária <i>Veredas da Linguagem</i> .	As tarefas de ensino de língua estão disponíveis online, no espaço virtual de EaD. Disponível em <a href="https://www.univates.br/roau">https://www.univates.br/roau</a> Acesso em mar. 2019

A partir de uma breve análise, cabe ressaltar que os MDs até o momento mencionados não contêm material de orientação para o professor sobre implementação das aulas e com esclarecimento sobre os objetivos educacionais das tarefas pedagógicas, tampouco trazem orientações explícitas de como contemplar os diferentes níveis de letramento e de proficiência em língua portuguesa dos alunos a partir de uma perspectiva multinível. Ponderamos que os *Objetos digitais de aprendizagem de PLAc* caracteriza-se principalmente como uma ferramenta autônoma de aprendizagem, sem necessitar do intermédio do professor. Compreendemos que, apesar dos MDs elencados não atenderem aos diferentes níveis de proficiência e de escolarização dos alunos que compartilham a mesma sala de aula no âmbito do PLAc, lançam mão de outras ferramentas pedagógicas para lidar com os percalços comuns no PLAc, como a formação presencial dos professores utilizadores do material, e contribuem significativamente para a consolidação da área de ensino.

Partindo desse panorama, apontamos a existência de uma lacuna de produções didáticas que coloquem em funcionamento as orientações já sistematizadas para cursos de PLAc, por meio de material didático adequado ao contexto e que considere o perfil do professor sem formação e dos alunos que não mantêm frequência nos cursos. Tendo como base o considerável arcabouço de pesquisas até o momento empreendidas e que, conjuntamente, constituem um quadro coeso de discussões sobre PLAc (MARQUES, 2018; ANUNCIAÇÃO, 2017; SÃO BERNARDO, 2016; LOPEZ, 2016; RUANO, CURSINO, 2015; AMADO, 2013; CABETE, 2010; GROSSO, 2010), consideramos produtivo, para avançar na área, a produção de MDs, a fim de concatenar os encaminhamentos já feitos em tais pesquisas com propostas de ensino aliadas à reflexão teórica. Neste viés, a pesquisa aqui apresentada pretende ampliar os estudos relativamente recentes sobre acolhimento linguístico no Brasil, desenvolvendo MD colocado em prática em minha atuação docente e, posteriormente, publicizado para ser utilizado por outros professores de PLAc.

Dessa forma, os produtos do presente estudo têm como finalidade fundamental a otimização das ferramentas, bem como de estratégias específicas para o ensino de PLAc. Através da verificação na literatura existente sobre acolhimento em línguas e das orientações expressas sobre a elaboração de cursos e materiais didáticos para imigrantes deslocados forçados; levantamento das características do espaço particular ao qual o MD a ser criado se destina (CIBAI), a fim de compará-lo com outros contextos de ensino de PLAc já registrados em pesquisas anteriores, este trabalho tem como objetivo:

- Apresentar uma unidade do material didático multinível de PLAc, o qual foi elaborado como parte da pesquisa, pautado no ensino por tarefas e por gêneros discursivos, acompanhado de material para o professor;
- Elaborar orientações para que o professor implemente o material didático proposto, com vias para exercer sua autoria ao adequá-lo ao seu espaço de ensino, além de refletir sobre sua prática docente;
- Qualificar o ensino de PLAc através da criação de material didático específico para este contexto, o qual será concretamente utilizado no curso Conexão Português CIBAI, com potencial para ser implementado em outros cursos semelhantes.

Para tornar mais tangível a proposta de criação do material, que é acompanhado por caderno com orientação para os professores, parto das experiências vividas com um grupo de aprendizes com o qual trabalho no CIBAI, como exemplo concreto de turma de PLAc multinível. Este contexto específico norteia os encaminhamentos que serão dados ao MD, tendo em vista sua utilização no espaço onde ministro aulas, sem deixar de se destinar genericamente a contextos pedagógicos similares. Compreendendo que o trabalho exploratório sobre PLAc já foi realizado pelas pesquisas etnográficas e estudos de caso mencionados anteriormente, estabelece-se como foco desta dissertação a criação de material didático que coloque em funcionamento os parâmetros e orientações já registrados para o ensino de PLAc; para isso, leva-se em conta que pesquisas anteriores indicam a necessidade desses cadernos e apostilas conterem orientações para os professores, além de ser necessário que o material de ensino e a metodologia didática respondam às contingências do contexto em que essas aulas comumente ocorrem (CRUZ, 2017; SÃO BERNARDO, 2016). Assim, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa:

- Partindo do entendimento de que as contingências presentes no contexto de ensino de PLAc justificam a criação de material didático com orientações destinadas aos professores, aulas em formato de oficinas, bem como de tarefas multiníveis devido ao grau heterogêneo de proficiência, de escolarização e das línguas faladas pelos aprendizes, como deve ser esse MD?

Tendo em vista esses objetivos e a pergunta de pesquisa, a dissertação se organiza como a seguir descrito. No Capítulo 1, é apresentada a definição do termo PLAc a partir da conceituação do termo no que se refere às características desta especificidade de ensino, seu público docente e discente. O Capítulo 2 dedica-se aos principais pressupostos teóricos para a elaboração de um MD de PLAc pensado para atender às necessidades dos professores e dos alunos, abordando os conceitos de instrução diferenciada, ensino de português para falantes de espanhol e ensino por tarefas. O Capítulo 3 apresenta a metodologia de pesquisa qualitativa de caráter intervencionista utilizada, bem como os procedimentos empreendidos para a elaboração do MD. No Capítulo 4, é realizada a apresentação do MD proposto, com a finalidade de unir a discussão teórica com o produto criado através desta pesquisa. Nas considerações finais, é feito o levantamento dos avanços logrados por meio desta pesquisa, além da apresentação de encaminhamentos de pesquisas futuras sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento.

## **1. CONTORNOS E LIMITES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Este capítulo apresenta uma revisão de literatura para conceituar o que é PLAc. Para apresentar tal definição, partimos de contexto mais amplo referente à migração e ao refúgio no Brasil, a fim de apresentar definições jurídicas sobre o termo refugiado e suas implicações legais. Na sequência, discutimos sobre políticas linguísticas para o ensino a deslocados forçados no país, visto que esta dissertação pertence à área do ensino de línguas adicionais. Para explicitar a escolha de nos filarmos aos estudos pertencentes ao PLAc, mobilizamos definições sobre os conceitos língua estrangeira, língua segunda, língua adicional e língua de acolhimento. A fim de melhor definir os limites e contornos do PLAc no Brasil, compilamos suas características que se repetem em diferentes frentes de ensino espalhadas pelo país, a partir de revisão bibliográfica de pesquisas precursoras. Como finalização do capítulo, mobilizamos os conceitos de reterritorialização e de agentividade, compreendendo que esses devem ser levados em consideração para se promover um ensino emancipador a deslocados forçados.

### **1.1 CONTEXTUALIZANDO A MIGRAÇÃO E O REFÚGIO HOJE NO BRASIL: ADJETIVAÇÕES QUE OS MIGRANTES RECEBEM**

Como linguistas, quando escrevemos sobre questões relativas ao ensino para não brasileiros, muitas vezes adotamos um termo para denominar nosso público aprendiz de forma pouco reflexiva por considerarmos este tópico periférico. Devido a este escrito se ocupar do ensino de línguas, admitimos a implicação ideológica e política da escolha de determinados termos em detrimento de outros. Além disso, por nos filiarmos a uma Linguística Aplicada transdisciplinar (SIGNORINI, 1998; MOITA LOPES, 2006), consideramos de primazia tratar sobre migração e refúgio, visto que esta é a temática mais ampla na qual se circunscreve o ensino de PLAc. Corroboram o nosso entendimento, de que é importante que a área da linguagem se ocupe da discussão sobre migração e refúgio, as autoras Rossa e Menezes (2018), ao afirmarem que:

[...] a reflexão sobre o uso e reprodução das categorias migratórias na prática de pesquisa é um compromisso a ser assumido por todos os pesquisadores do tema de deslocamento humano desde o sul global, por entender que nossas práticas influenciam a forma como os indivíduos serão vistos e recebidos pelos Estados e instituições. Mais do que classificar e rotular, devemos, antes, tentar compreender a captar as realidades de pessoas migrantes no Brasil, reconhecendo **os limites das categorias existentes sem esquecer de problematizá-las**. (ROSSA, MENEZES, 2018, p. 398, [grifos meus])

Como destacamos na citação acima, há limites nas categorias de migrantes, estrangeiros, refugiados, migrantes forçados, entre outros. Problematicar tais nomenclaturas a partir de saberes de outras áreas, como a jurídica, evita que se recaia no uso positivista de termos que não podem ser reduzidos a fenômenos evidentes, objetivos e neutros. É complexo categorizar os deslocamentos pelo mundo na atualidade, devido à dificuldade de pautar o *status* de migração somente nos elementos voluntariedade e compulsoriedade. Como exemplo, mobilizamos o caso dos refugiados angolanos que eram reconhecidos de maneiras distintas por influência da classe social, “podendo pessoas com situações idênticas serem classificadas como refugiados, deslocados, retornados, repatriados e expatriados” (ROSSA, MENEZES, 2018, p.385). Nesse exemplo, evidencia-se a influência de elementos políticos e econômicos na categorização dos sujeitos, indicando a complexidade das tipologias migratórias e as diversas variáveis que condicionam o reconhecimento daqueles que migram.

Além disso, a classificação e o *status* concedido aos indivíduos que compõem os fluxos migratórios exigem discussões e problematizações também porque os direitos desses sujeitos são legalmente garantidos de acordo com o “carimbo” que recebem, havendo diferença nas proteções que o estado garante a um refugiado e a um portador

de visto humanitário, por exemplo. Em consequência, esses rótulos servem para gerar estatísticas capazes de forjar um cenário positivo ou não sobre os migrantes, como a criação de uma crise humanitária de refugiados ou o apagamento desta crise, atenuando ou evidenciando através de nomenclaturas o número de pessoas que adentram um país. Outro efeito da criação de nomenclaturas é a homogeneização e redução de uma situação complexa e heterogênea como é a migração na contemporaneidade, ao encaixar os novos migrantes nas categorias dicotômicas migrantes/refugiados, considerando aqueles como deslocados voluntários e estes como forçados, sem levar em conta as diferentes situações que atravessam cada um dos termos. Dessa forma, “nossa interpretação é de que a migração não ocorre sempre como um ato voluntário, e que dentre outros processos que podem caracterizá-la, podemos, sim, incluir a violência como um fator migratório” (VAINER, 1996, *apud* AYDOS, 2010, p.53). Assim, é possível que os reconhecidos legalmente como migrantes econômicos não tenham deixado seus países voluntariamente, mas sim devido a óbices relacionados à violação de direitos humanos, compartilhando de motivações migratórias semelhantes às dos indivíduos reconhecidos como refugiados.

Devido às complexidades existentes nas nomenclaturas e às suas implicações sociais e jurídicas, nos alinhamos ao uso do conceito analítico de migração forçada, denominando os sujeitos participantes desse processo como *(i)migrantes deslocados forçados* ou somente *deslocados forçados*. O conceito de migração forçada engloba conceitos jurídicos como o de refugiado, deslocados internacionais, refugiados ambientais e solicitantes de refúgio (AYDOS, 2010; ROSSA, MENEZES, 2018). Outro termo que merece atenção, o qual também aparece em publicações sobre o ensino de PLAc, é o de “migração por sobrevivência”, proposto por Betts (2010); justifica-se que tal termo não reforça a dicotomia migração forçada *versus* migração voluntária, uma vez que, “quando sair do país é a única opção para garantir a sobrevivência, é irrelevante classificar as causas dessas privações em econômicas ou provenientes de conflitos” (BETTS, 2010, *apud* ROSSA, MENEZES, 2018, p.392). Apesar de esse ser um conceito aparentemente benéfico, Rossa e Menezes (2018) ponderam que a noção de sobrevivência proposta pela categoria reforça o discurso historicamente construído de insuficiência dos países do Sul global, o que pode servir como argumento ou legitimar intervenções militares internacionais vindas das grandes potências mundiais, com interesses econômicos escusos.

Após essa breve discussão sobre a implicação dos termos que utilizamos em nossas pesquisas ao nos referirmos aos sujeitos provenientes dos novos fluxos migratórios<sup>4</sup>, adentramos o escopo de discussões linguísticas que fundamentam o trabalho empreendido nesta dissertação: o ensino de português para imigrantes deslocados forçados.

## 1.2 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO E REFÚGIO: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A migração não é um fenômeno recente. No entanto, é a partir do século XXI que se dá evidência às migrações denominadas de crise, motivadas por guerras, por fatores econômicos, políticos e ambientais. Autores que discorrem sobre os novos fluxos migratórios questionam se realmente há uma crise humanitária ou se esta é forjada a fim de rotular negativamente certas migrações, principalmente as transnacionais do Sul para o Norte global (AYDOS, 2010). Segundo autores como Aydos (2010) e Rossa e Menezes (2018), os dados são, muitas vezes, apresentados de forma alarmante quando na verdade o número de migrações transnacionais não aumentou significativamente. Dessa forma, reconhecemos que há necessidade de se discutir criticamente a “criação” de uma crise humanitária, forjada por dados, nomenclaturas e estatísticas que objetivam estabelecer uma reação contrária às migrações de crise, encoberta como justificativa para garantir a proteção do estado-nação e da manutenção do bem-estar social dentro de fronteiras (ROSSA, MENEZES, 2018).

Embora os dados não captem a realidade material dos deslocamentos transnacionais, baseamo-nos nesses como indicadores da necessidade de se pensar o ensino-aprendizado de migrantes deslocados forçados em nível global. Segundo o *International Migration Report 2017*, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas (ONU),

o número de migrantes internacionais cresceu mais rapidamente do que o crescimento da população mundial. Devido a esta taxa de crescimento

---

<sup>4</sup> Indicamos como leitura complementar àqueles que queiram se aprofundar no assunto a dissertação de Aydos (2010) e o artigo de Rossa e Menezes (2018); nesses textos, é possível encontrar discussões relevantes sobre migrações, como o Haiti e o reconhecimento de asilo humanitário, a complexa situação dos solicitantes de refúgios vindos de Angola, bem como maiores explicações sobre por qual motivo é produtor defender os limites da categoria jurídica “refugiado” como estratégia para que não haja retrocesso nas políticas específicas para esses.



considerável, a porcentagem de migrantes na população mundial aumentou de 2,8%, em 2000, para 3,4%, em 2017.” (ONU, p.5, 2017 [tradução minha]).

Para melhor compreender a amplificação da migração global, recorreremos aos dados mais recentes do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur), no qual consta que aproximadamente 65,6 milhões de pessoas, 1 em cada 113 pessoas em todo o mundo, foram obrigadas a migrar de seus locais de origem motivadas por conflitos políticos, religiosos, entre outros, até o final de 2016. Fazendo o recorte para o panorama nacional, o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), por meio do Ministério da Justiça, divulgou recentemente a 3ª edição do relatório *Refúgio em Números* (CONARE, 2017), documento que aponta o ano de 2017 com o maior número de pedidos de refúgio, contabilizando um total de 33.866. No que se refere às nacionalidades representativas desses indicadores, temos Venezuela, com 53% das solicitações de refúgio, Cuba, 7%, e Haiti, também 7%.<sup>5</sup>

Como consta no documento referenciado, de acordo com o discurso do Presidente da República do Brasil da época, Michel Temer, na conferência da ONU de 2017, “a Lei de Refúgio brasileira é considerada uma das mais modernas do mundo” (CONARE, 2017, s/p). No entanto, segundo trabalhos que se voltam aos avanços desta política de acolhimento (SILVA, JUBILUT, 2015), o Brasil se assume como um país acolhedor das novas migrações, principalmente a partir de sua relação como recebedor de contínuo fluxo migratório vindo do Haiti, mas na prática ainda necessita estabelecer políticas públicas básicas que sejam eficazes para receber de maneira não precária esse novo contingente social.

Circunscritas neste panorama nacional, as políticas linguísticas constituem o conjunto de ações que dão suporte ao processo de acolhimento de imigrantes deslocados forçados, entendidas como “decisões sobre os usos da(s) língua(s), seus usuários e suas relações em diferentes domínios, e cuja existência pode ter relação ou não com legislação ou normativas governamentais ou institucionais” (BULLA *et al.*, 2017, p.1). Em seu trabalho de dissertação, Marques (2018) discorre sobre as políticas linguísticas relacionadas ao PLA e ao PLAc no Brasil. A autora afirma que as discussões sobre PLAc ainda são muito recentes em nosso país, inclusive no âmbito acadêmico, diferentemente de outros países que já recebem fluxos migratórios há mais tempo, como Portugal, França, Alemanha e Austrália.

---

<sup>5</sup> Porcentagem referente somente ao ano de 2017, no que se refere aos solicitantes de refúgio. Solicitantes de visto humanitário, situação legalmente reconhecida de imigrantes haitianos, não foram contabilizados.

Segundo os dados apresentados por Marques (2018), apesar de não existir uma política oficial do governo federal para o ensino de PLAc no Brasil, é possível pontuar algumas ações não sistemáticas, como a contribuição para a publicação da apostila *Ann Pale Potigè* (AUGUSTIN, SPEZIA, TRAVIESO, 2011), um guia de informação prática e sobre trabalho aos haitianos; promoção de cursos de PLAc no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>6</sup> e por meio do Idiomas sem Fronteiras (IsF), que passou a ofertar cursos de PLA nos últimos semestres<sup>7</sup>. Apesar da abrangência limitada, tais ações isoladas representam um tímido avanço nas políticas linguísticas nacionais voltadas aos deslocados forçados. Até o momento da redação desta dissertação, houve uma regressão nas políticas linguísticas de PLA e, conseqüentemente, de PLAc, bem como na internacionalização das universidades públicas, devido ao cancelamento do programa IsF, reflexo dos cortes nos investimentos destinados à educação superior no Brasil, medida do governo Bolsonaro. Nas palavras de Marques (2018, p.94):

Apesar do importante papel que a proficiência na língua majoritária da sociedade receptora possui no processo de integração de imigrantes, conforme vimos, ainda não existe uma política oficial para o ensino de PLAc no Brasil e o governo federal tem apoiado poucas iniciativas nessa área. Em grande medida, o papel de promover políticas que facilitam a integração dos imigrantes tem sido transferido para a sociedade civil e instituições não governamentais.

No que se refere à legitimação do PLAc e ao papel desempenhado pela sociedade civil, Bizon e Camargo (2018) reportam que as políticas linguísticas relacionadas ao ensino de português para pessoas em situação de refúgio partem, na maioria das vezes, das horizontalidades, ou seja, emergem das demandas dos agentes no cotidiano das ações para que, posteriormente, angariem seu reconhecimento, a fim de se institucionalizarem e se firmarem como políticas de atravessamento das esferas de ações vertical e horizontal (SANTOS, 2001). Tal situação ocorre porque o Brasil não possui em sua agenda governamental ações específicas para o ensino de línguas ao referido público, situação distinta daquela presente, por exemplo, em Portugal, onde se garante o ensino de português a imigrantes através do programa “Portugal Acolhe”, entendido

<sup>6</sup> Marques (2018, p.59) pondera que “não foram encontradas informações atualizadas sobre o funcionamento e ofertas de vagas nesses cursos”, logo, não é possível estimar o número de alunos atendidos pelos cursos de PLAc vinculados ao PRONATEC, tampouco saber se esses seguem em funcionamento.

<sup>7</sup> É importante esclarecer que o impacto do ISF no ensino de Português foi pequeno se comparado às ações do programa voltadas ao ensino de Inglês.

como programa que abarca política linguística inscrita no plano vertical, cuja finalidade é promover a integração dos imigrantes em seu novo território, tendo como uma das frentes de ação o ensino de português (ANUNCIAÇÃO, 2017). Outros países, historicamente reconhecidos como recebedores de fluxos migratórios, possuem políticas de acolhimento linguístico aos deslocados forçados, a constar: França, com o programa *Fonds d'Action Sociale*, e Alemanha, com oferta de cursos de alemão para diferentes perfis de imigrantes, como solicitantes de asilo, crianças e adolescentes em idade escolar; reinserção profissional, entre outros (SÃO BERNARDO, 2016).

Na perspectiva do posicionamento aqui assumido, que considera o acolhimento linguístico como via para a integração e para a equidade social, além de facilitador do convívio social de sujeitos que se encontram em um novo espaço de vivências (ANÇÃ, 2003; CABETE, 2010), não nos furtamos de assumir a relatividade do poder de “integração” garantido pela proficiência na língua oficial do país acolhedor. Lopez (2016, p.56) pondera que não são somente as políticas linguísticas que garantem a territorialização desses sujeitos, pois “o conhecimento da língua, mesmo em sua perspectiva consciente e crítica, é apenas uma faceta que, *per se*, não garante que esses imigrantes participem, de fato, como sujeitos ativos na sociedade de acolhimento”, uma vez que é necessário um aparato de políticas públicas que garantam a ressocialização do imigrante.

Como é afirmado em Bulegon e Soares (*no prelo*), uma vez que o ensino de língua portuguesa não é garantido aos imigrantes por políticas públicas de acolhimento, tem-se a criação de cursos por ONGs, coordenados e ministrados pela sociedade civil, onde é comum que os professores sejam voluntários e não formados, tampouco sejam estudantes de Letras, o que, por um lado, se vê como uma atitude grandiosa, pelo fato de se dedicarem a um trabalho voluntário do qual não têm profundo conhecimento, em prol de uma causa muito necessária. Por outro lado, lecionar sem formação é problemático devido à inconsciência das concepções de linguagem que embasam o ato de ensinar. Amado (2013, s/p) considera que

Ainda que o papel de voluntários não docentes ministrando português para os refugiados seja essencial em caráter emergencial, é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31000 professores por ano (PAIVA, 2005) não possa criar um programa que contrate professores, mesmo que sem formação inicial em PLE visto ser este um outro problema de currículo nos cursos de Letras, para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes trabalhadores transplantados e refugiados.

Apesar de o voluntariado e o número reduzido de turmas ser o padrão no ensino de PLAc, há espaços em que existe um trabalho interdisciplinar e com turmas separadas por níveis de proficiência de forma precisa, cujas aulas são ministradas por professores com formação e contam com orientação pedagógica, como é o caso do Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH), projeto de extensão da Universidade Federal do Paraná (RUANO, CURSINO, 2015).

Também na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os deslocados forçados têm a possibilidade de frequentar aulas de português em cursos com professores capacitados e em turmas separadas por níveis (de básico a avançado), ofertados pelo Programa Português para Estrangeiros (PPE). Bulla *et al.* (2019, p.105) relatam que

Desde o segundo semestre de 2015, o PPE incluiu refugiados na sua lista de alunos com isenção de pagamento para qualquer um de seus cursos. Como as aulas do Programa ocorrem no Campus do Vale da UFRGS, local bastante distante do centro de Porto Alegre, temos uma média de cinco alunos matriculados por semestre nos diferentes cursos ofertados, mais frequentemente de nacionalidade haitiana. Em janeiro de 2018, passamos a oferecer cursos gratuitos também no Campus Centro, de modo a incluir no PPE imigrantes que não podem se deslocar até o Campus do Vale. [...] Além da inclusão da comunidade imigrante em geral nos cursos de extensão do PPE, em março de 2018, o programa acolheu o primeiro grupo de refugiados selecionados para estudar em cursos de graduação na UFRGS por meio do edital de ingresso extravestibular.

Através dessas ações desenvolvidas pela UFRGS, principalmente no âmbito do PPE, deslocados forçados que desejam estudar português como língua adicional, podem optar por fazê-lo em cursos regulares, juntamente a estrangeiros intercambistas da UFRGS e da comunidade externa, ou através de cursos de curta duração que são ofertados no *Campus Centro* da universidade, local de mais fácil acesso.

Em vista da importância das políticas linguísticas na regulamentação e promoção do PLAc, aprofundamos este debate a partir da abordagem proposta por Ricento e Hornberger (1996). Os autores apresentam a metáfora da cebola para a compreensão das políticas linguísticas e de seu funcionamento, em que cada camada do vegetal simboliza uma força de ação responsável pela constituição de políticas de linguagem. As camadas externas representam as esferas políticas e legislativas que institucionalizam, através de decretos, leis e regulamentações, questões referentes à promoção, ao veto, ao reconhecimento, ao ensino de línguas; o centro da cebola representa os docentes que fazem política linguística em seu cotidiano de ação, de

maneira deliberada ou não, visto que todos os atos de ensino estão imbuídos de concepções de linguagem que reproduzem políticas institucionalizadas ou que se opõem a elas. Apesar dessas camadas interdependerem umas das outras, e a despeito das legislações terem poder sobre as “camadas internas”, admite-se o poder de ação do professor em sua prática diária em sala de aula, ao fazer política linguística na horizontalidade (BULEGON, SOARES, *no prelo*).

No que se refere ao termo *horizontalidade*, acrescentamos a essa discussão os conceitos de verticalidade e horizontalidade propostos por Santos (1996; 2001). Para o geógrafo, verticalidades são “pontos no espaço que, separados uns dos outros, asseguram o funcionamento global da sociedade e da economia” (SANTOS, 1996, p. 194), já as horizontalidades são pontos que se agregam em continuidade. Esses conceitos que perpassam os espaços geográficos e sociopolíticos dizem respeito às políticas e à institucionalização de ações e legislações em geral, mas também linguísticas. A tendência atual de união vertical diz respeito à globalização, que apregoa a homogeneidade de corpos e lugares, baseada numa administração hierarquizante e reprodutora de regras e normas externas que têm “um efeito desintegrador das solidariedades locais então vigentes, com a perda correlativa da capacidade de gestão da vida local” (SANTOS, 1996, p. 193).

Transpondo o conceito de verticalidade e horizontalidade às questões linguísticas, podemos pensar as regulamentações e legislações como ações que se dão nas verticalidades e as ações locais/ordinárias como horizontais ao promoverem a reintegração das solidariedades e a gestão de vida local. Ou seja, as ações linguísticas profícuas aos deslocados forçados que estão no Brasil devem levar em conta as reivindicações daqueles que compartilham os espaços banais com esses novos imigrantes, sejam professores de PLAc, ONGs ou instituições de ensino que já promovem o acolhimento. Tal como a metáfora da cebola, em que as camadas se sobrepõem e interferem umas nas outras, as verticalidades e as horizontalidades coexistem e estão inter-relacionadas, pois é preciso o reconhecimento, através de leis (verticais), que garantam o acolhimento já praticado pelas horizontalidades. Dessa forma, defendemos uma política de atravessamentos, como proposto por Bizon e Camargo (2018).

A partir desses pressupostos, a presente dissertação, focada na criação de material didático, insere-se nas ações das horizontalidades, sem o intuito de reforçar o contexto de voluntariado que caracteriza o acolhimento linguístico no Brasil, mas a

partir da compreensão de que ações horizontais têm o potencial de influenciar a tomada de decisões que se inscrevem nas verticalidades. Desta maneira, melhorias focadas no ensino de língua, pautadas por discussões teóricas, têm o potencial de fomentar a criação de políticas linguísticas de PLAc que se constituam como transversais, perpassando as esferas verticais e horizontais (BIZON, CAMARGO, 2018; SANTOS, 2001). A próxima seção se ocupa de explicitar o entendimento sobre PLAc que embasa esta dissertação, no tocante à nomenclatura, em comparação com as definições de língua estrangeira, língua segunda e língua adicional.

### 1.3 POR QUE UTILIZAR A NOMENCLATURA PLAc? DIFERENÇAS ENTRE PLE, PL2, PLA E PLAc:

Nesta seção, apresentamos a historicidade dos termos PLE, PL2, PLA, a fim de explicar como e por que se cria o termo PLAc. Este percurso tem como objetivo responder à pergunta: por que o PLAc não cabe nesses conceitos e quais os ganhos de se criar uma nomenclatura referente ao ensino de língua adicional a deslocados forçados? Na perspectiva do presente trabalho, defendemos a utilização do termo Português como Língua de Acolhimento na perspectiva de criar visibilidade, como um ato de resistência política.

Conceituando o ensino de língua em termos gerais, sem se limitar ao português, Almeida Filho (2006) define uma Língua Estrangeira (LE) como aquela em que não há contato próximo no que se refere às questões geográficas, ou seja, “outra” língua em “outra” cultura que não é utilizada para as relações cotidianas. Em conformidade, Leffa (1988) define LE como aquela em que o entorno do estudante não a utiliza. Tratando-se de uma Língua Segunda (L2), esta é usada fora da sala de aula, relacionando-se ao contexto de imersão. Uma L2 pode se constituir em situações distintas, por exemplo: a. Imigrantes/ estrangeiros vivendo em outro país falante de uma língua em que não têm proficiência. b. Falantes de língua minoritária dentro de um estado nação cuja língua majoritária é distinta de sua língua materna. Apesar das situações diversas que o conceito de L2 abarca, o que há em comum entre essas é o contato entre duas línguas em um mesmo espaço (LEFFA, 1988; ALMEIDA FILHO, 2006). Mesmo que seja possível diferenciar uma língua segunda de uma língua estrangeira, é necessário ponderar os contornos não rígidos da distinção. Com o avanço das tecnologias e com o advento da globalização, uma LE pode penetrar nas relações cotidianas (trabalho, mídia, relações comerciais, produções artísticas e culturais), assumindo caráter de L2.

Ambas as nomenclaturas, LE e L2, surgem em oposição à Língua Materna (LM), reforçando as diferenças entre falantes nativos e não nativos, “estrangeiros”. Para conceituar LE e L2, é importante problematizar a perspectiva de análise. Desde uma perspectiva de ensino, interessava somente se a língua era ou não usada fora da sala de aula. Essa visão é considerada limitada pois não leva em conta línguas em que as pessoas são socializadas.

O conceito de Língua Adicional (LA) borra as distinções entre LE e L2, no sentido de não evidenciar o espaço ou as esferas de atuação onde a língua foi, é ou será utilizada, mas sim, marca o acréscimo ao conhecimento de línguas do sujeito. Também não marca o momento em que a língua foi aprendida, rompendo com o ideal do falante nativo, compreendido como o parâmetro de validação de proficiência nas concepções anteriormente citadas. Pode-se afirmar que o surgimento e afirmação do termo Língua Adicional é, acima de tudo, um posicionamento ideológico, pois se propõe a considerar a perspectiva do sujeito que está aprendendo a língua como um acréscimo ao seu conhecimento linguístico para participar em práticas sociais que acontecem nessa língua e nas quais se deseja ou necessita participar (SCHLATTER, GARCEZ, 2012).

Retomando o conceito de segunda língua (L2), é necessário pontuar que este termo surgiu a partir, principalmente, do ensino de línguas para imigrantes, de forma que uma Língua de Acolhimento compartilha características de uma L2 adquirida em contexto migratório por adultos (ARANDA, EL-MADKOURI, 2006). O termo Língua de Acolhimento (*Lengua de Acogida*, em espanhol, e *Shelter/ Welcoming Language*, em inglês), tem sua origem na literatura francófona, com destaque para a obra *Être Bilingue*, 1986, de Lüdi e Py. No que se refere à historicidade do termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc), remetemos ao trabalho de Ançã (2003) e Grosso (2010), autoras lusitanas que empregaram primeiramente a nomenclatura PLAc para se referirem ao ensino de português atrelado ao recente fluxo migratório presente em Portugal a partir dos anos 2000 (PEREIRA, 2017).

De acordo com Grosso (2010), há semelhanças entre os termos L2, LE e Língua de Acolhimento. Segundo a autora, este surge devido a mudanças sociais e ao processo dinâmico de globalização, uma vez que ultrapassa a motivação turística ou acadêmica de aprendizado da língua. No que se refere ao conceito, define-se a perspectiva acolhedora como facilitadora do convívio e da participação social em um novo espaço de vivências, assumindo o papel de via para a integração e para a equidade social (ANÇÃ, 2003; CABETE, 2010). Diante dos conceitos apresentados pelas autoras,

compreende-se que o PLAc se distingue dos demais conceitos de ensino de língua não materna no que se refere ao contexto dos seus aprendizes, uma vez que o “acolhimento” vincula-se o uso da língua em situações comuns ao processo de migração forçada.

Neste viés, como defendem as autoras Grosso (2010) e Aranda e El-Madkouri (2006), os novos fluxos migratórios do século XXI são caracterizados pela perda e por condições financeiras, sociais e psicológicas fragilizadas. Em consonância, São Bernardo (2016, p.64) afirma que

[...]inerente ao status de refugiado/a está a precondição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda às necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore com o desafio do reestabelecimento dessas pessoas.

Ainda de acordo com São Bernardo (2016), o PLAc demanda a busca por metodologias de ensino adequadas; sem deixar de validar o argumento da autora, acrescentamos que tal busca deve guiar a prática docente em qualquer contexto de ensino, seja em aulas de línguas adicionais ou maternas. Entendemos que cada sala de aula possui suas especificidades, portanto, o ensino de uma língua de acolhimento pode e deve se beneficiar do conhecimento historicamente construído no tocante ao ensino de língua estrangeira, segunda e adicional. Dessa forma, é relevante que novos materiais didáticos sejam desenhados e pesquisas sejam empreendidas no contexto de ensino para imigrantes, sem descartar a produção de conhecimento em L2, LE, LA.

Com o desenvolvimento de estudos na área de ensino de línguas a deslocados forçados, surgem críticas à nomenclatura. Muito embora “Língua de Acolhimento” remeta, em um primeiro momento, a um conceito benéfico e imprescindível nas situações de imigração e refúgio, como é proposto em Ançã (2003), Cabete (2010) e Grosso (2010), é preciso complexificar seu caráter de uso e repensar suas implicações, como aponta a perspicaz análise de Anunciação (2017, p.33). Nas palavras da autora:

Acolhimento é uma palavra de conotação positiva. Dificilmente alguém poderá afirmar que, no contexto de migração e refúgio, acolhimento seja desnecessário. O termo Língua de Acolhimento, no entanto, é problemático. [...] o conceito Língua de Acolhimento, enquanto política linguística do Estado português, é simbolicamente bastante violento, pois o acesso a direitos, como nacionalidade e autorização de residência permanente, é condicionado à comprovação de proficiência em língua portuguesa.



Ao problematizar este conceito, Anunciação (2017) focaliza o ensino de PLAc no país lusitano, que se dá através do programa “Portugal Acolhe”. Entretanto, é inegável que há diferenças entre o contexto de PLAc em Portugal e no Brasil: neste, diferentemente do contexto europeu, é possível relacionar o conceito de “acolhimento” não a uma política linguística imposta pelo governo, mas sim à criação de espaço e de visibilidade ao ato de ensino de línguas a deslocados forçados.

Apesar das notáveis diferenças, tanto da conjuntura de ensino quanto da definição de termo entre os dois países, compartilhamos do entendimento de Grosso (2010), ao afirmar que o desconhecimento da língua dos espaços de socialização é “uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis” (GROSSO, 2010, p.5). Não deixamos de concordar com as definições propostas para a especificidade do PLAc até o momento, no que diz respeito à importância de que os deslocados forçados tenham acesso ao aprendizado de línguas. Assim, compartilhando da asserção de que

[o] problema não está em querer que os imigrantes aprendam a língua oficial, pois, repetimos, essa é uma política indispensável e também um direito deles, mas em ver tal aprendizagem como a única política linguística possível. Esse tipo de raciocínio, segundo o qual aprender a língua do país acolhedor é não só a única, como a melhor opção para que os imigrantes possam estar integrados à sociedade “nacional”, está ancorado em uma visão de sociedade linguisticamente homogênea e tem raízes históricas.” (OLIVEIRA, SILVA, 2017, p.148).

No viés do posicionamento aqui assumido para defender o uso do termo PLAc, salientamos que os termos utilizados para se referir às especificidades de contextos de ensino implicam na construção de sua trajetória e consolidação, garantindo a filiação do conhecimento produzido à determinada nomenclatura e, assim, defendendo concepções ideológicas. Como exemplo mencionado, retomamos o conceito de Língua Adicional (LA) que, conforme Schlatter e Garcez (2012), apresenta-se como um avanço na dicotomia entre língua usada pelo entorno e língua de sala de aula, ao compreender que cada indivíduo participa socialmente para além da ideia de fronteiras geográficas. Neste sentido, a criação do termo Língua de Acolhimento justifica-se em vista da crescente atenção dada ao trânsito migratório global e, junto a essa situação, à necessidade de se ensinar línguas aos denominados deslocados forçados.

Assim como é possível aprender uma Língua Adicional em espaços variados, como escola de ensino básico, cursos de idiomas, entre outros, o PLAc também

acontece em diferentes âmbitos. Bulla *et al.* (2017) relatam seu trabalho com alunos imigrantes haitianos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escola da rede pública em Porto Alegre; tal contexto é diferente daquele em que deslocados forçados aprendem o português através de cursos oferecidos por ONGs. Tendo em vista esses espaços, consideramos que o PLAc é abrangente, e contextos distintos demandam políticas linguísticas e práticas pedagógicas específicas. Nesta pesquisa, enfocamos os cursos de Português como Língua de Acolhimento que ocorrem no âmbito de organizações da sociedade civil, visto que este é este o enquadramento do curso Conexão Português CIBAI, para o qual o MD proposto se destina.

Dito isso, apesar das ponderações sobre a conotação do termo “acolhimento”, primeiramente vinculado a uma política do governo português, neste trabalho optamos por utilizar a nomenclatura PLAc como ato de visibilidade ao ensino de línguas a deslocados forçados, sem ignorar a existência da problematização do termo. Na subseção seguinte, visamos construir o panorama geral do PLAc no Brasil, a partir da compilação de dados presentes em pesquisas anteriormente desenvolvidas, principalmente teses e dissertações publicadas nos últimos 5 anos.

#### 1.4 PERFIL GERAL DAS AULAS DE PLAc NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ATÉ O MOMENTO EMPREENDIDAS E O QUE SEI A PARTIR DE MINHA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Esta seção apresenta informações sobre alguns dos cursos de PLAc no Brasil, apontando seus principais aspectos como materiais didáticos utilizados e perfis de alunos e professores. As informações foram obtidas a partir da revisão bibliográfica de trabalhos de cunho etnográfico e de estudos de caso publicados nos últimos anos. Além disso, apresentamos informações sobre o curso de português do CIBAI Migrações, visto que é para este lugar em específico que o MD proposto nesta dissertação foi elaborado. Este movimento de referência a outros cursos de PLAc permite que se tenha uma ideia atualizada sobre o cenário do ensino de português a imigrantes e refugiados no país.

Seguindo em ordem cronológica, a primeira publicação a qual fazemos referência é a tese de São Bernardo (2016), intitulada “Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil”. A autora participou da criação e aplicação de um material didático em curso de PLAc oferecido pelo NEPPE UnB– Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros da Universidade de Brasília. Ela relata que os alunos do curso são

imigrantes em situação de refúgio de “diferentes nacionalidades e, consequentemente, diferentes línguas maternas, além das diferenças religiosas, culturais e de instrução escolar, o que torna o grupo bastante heterogêneo” (SÃO BERNARDO, 2016, p.86).

No referido espaço de ensino, os professores possuem formação para o ensino de português para falantes de outras línguas, além de serem pesquisadores de pós-graduação. No que diz respeito ao MD elaborado para esse grupo de alunos, a autora aponta que as temáticas eleitas foram aquelas que consideraram mais urgentes aos imigrantes como trabalho, moradia e saúde, sempre com o objetivo de levá-los a refletir e a “resistir à hegemonia em suas vidas diárias” (SÃO BERNARDO, 2016, p.87). Uma das dificuldades que a autora relatou em sua pesquisa, a qual é recorrentemente mencionada em outros relatos sobre PLAc, é a evasão dos estudantes por motivos de trabalho e dificuldade de deslocamento para acessar o local onde as aulas de português ocorrem.

Em espaço distinto do NEPPE UnB, Pereira (2016) apresenta o curso de PLAc na ONG Adus – Instituto de Reintegração do Refugiado, na cidade de São Paulo. Neste contexto, os professores eram voluntários, muitos sem formação para o ensino de português, graduados em cursos como Engenharia e Direito. Os alunos constituíam um grupo marcadamente heterogêneo, tanto no âmbito linguístico (falantes de inglês, francês, árabe) quanto no âmbito de instrução escolar (desde pessoas não alfabetizadas em suas línguas maternas até pós-graduados). Como sintetiza a autora, “embora se procurasse, nas várias turmas do Instituto, aproximar estudantes com mesmo nível de português, os diferentes níveis de conhecimento e de instrução foram agentes complicadores para o sucesso da aula” (PEREIRA, 2016, p.98). A pesquisadora também pontua a dificuldade em encontrar MD adequado ao ensino de PLAc, percalço que demandou a criação de uma apostila própria. Assim como no contexto documentado por São Bernardo (2016), no instituto Adus a não regularidade da frequência dos alunos também ocorria.

Lopez (2016) relata duas frentes de ensino de PLAc sediadas em Belo Horizonte e região metropolitana. Uma é ligada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), denominada “Curso de Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil”, vinculada ao Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX) da UFMG. A outra frente é promovida pela ONG Centro Zanmi – Serviço Jesuíta a Migrantes e refugiados. Ambos os núcleos de aulas de PLAc contam com equipe de professores capacitados; no entanto, a autora observa que, no início das aulas

no Centro Zanmi, poucos dos docentes voluntários eram formados em Letras, cenário que mudou após o estabelecimento de parcerias com o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e com a UFMG. No que se refere à dinâmica das aulas, é relatado que a evasão dos alunos afetava o andamento das aulas tanto no curso vinculado ao CENEX, quanto no Centro Zanmi.

Em sua dissertação, Anunciação (2017) apresenta o curso de PLAc idealizado pela Universidade Federal do Paraná: Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). Ainda sobre a natureza do curso, a autora menciona que

[...] o PBMIH é parte do Programa Universidade Brasileira e Política Migratória (PMUB) e está inserido no mandato da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, resultado de um Termo de Parceria entre a UFPR e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). O PMUB é um programa interdisciplinar que agrega projetos de ensino, pesquisa e extensão em diferentes setores da UFPR, nos cursos de Letras, Direito, Psicologia, Sociologia e Ciências da Computação. O projeto de extensão PBMIH conta hoje com professores voluntários com formação em ou acadêmicos de Letras que ensinam PLA para migrantes e refugiados, sobretudo haitianos e sírios. (ANUNCIAÇÃO, 2017, p.18)

Por ser um projeto vinculado à Universidade Federal do Paraná, o PBMIH conta com professores formados ou em formação, coordenados por docentes com experiência no ensino de línguas. Para driblar a grande rotatividade de alunos, adotou-se a dinâmica que se convencionou chamar de “porta-giratória”, cujas aulas são planejadas como unidades temáticas independentes, iniciadas e finalizadas a cada encontro. “Com isso, pretende-se evitar que um aluno que tenha faltado à aula anterior não consiga acompanhar a aula seguinte” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p.19). Chamamos a atenção para a dinâmica organizatória das aulas, a “porta-giratória”, por essa ser uma solução para a evasão dos alunos; o conceito é retomado na seção 2.3 ao explicarmos os pressupostos para a elaboração do MD de PLAc proposto nesta dissertação.

Bizon e Camargo (2018) apresentam o projeto Portas Abertas, ação de política pública implementada pela prefeitura municipal de São Paulo. As aulas são ministradas em escolas públicas localizadas em pontos estratégicos, onde há maior contingente de imigrantes deslocados forçados na referida capital. Os professores que ministram as aulas são efetivos da rede municipal e passam por um curso de formação sobre português para imigrantes e refugiados. Além de mobilizar os professores da rede pública, o projeto conta com o auxílio das instituições de ensino superior para oferecer a capacitação em PLAc. As professoras-pesquisadoras da Universidade Estadual de São

Paulo (UNESP) e da Universidade de São Paulo (USP), Marina Reinoldes, Paola Mandalá e Rosane de Sá Amado, entre outros colaboradores, participaram da elaboração da apostila utilizada nas aulas, a qual se encontra disponível para *download* e recebe o mesmo nome do projeto que integra: *Portas Abertas* (REINOLDES, MANDALÁ, AMADO, 2017).

Resultado da Lei Municipal de Migração n. 16.478, o projeto Portas Abertas se diferencia dos demais cursos de PLAc aqui mencionados por ser uma ação institucionalizada pela prefeitura municipal, desconstruindo o caráter de informalidade e de voluntariado comumente vinculados aos cursos de português para imigrantes. Contudo, é preciso esclarecer que o Portas Abertas surgiu a partir das demandas e das solicitações apresentadas por agentes da sociedade civil que ainda assumem a responsabilidade de ensinar português e prestar apoio aos imigrantes, como consta em mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de São Paulo, disponibilizado pela prefeitura de São Paulo, o qual evidencia que grande parte da população migrante aprende português através de trabalho realizado por ONGs.<sup>8</sup>

Além das ações mencionadas na seção 1.2, a UFRGS também atua de forma indireta em cursos de PLAc que ocorrem na cidade de Porto Alegre, principalmente através das atividades realizadas por estagiários da disciplina de Estágio de Docência em Português como Língua Adicional, obrigatória nos cursos da ênfase em Licenciatura simples desde 2018. Uma das ações realizadas durante o estágio, que se converteu em Trabalho de Conclusão de Curso, ocorreu no Hospital Lar de Todos. A atividade é relatada em C. Oliveira (2018, p.22):

Em fevereiro de 2017, o Hospital Lar de Todos passou a oferecer aulas de português para os funcionários haitianos inseridos no quadro de trabalhadores da instituição. Essa iniciativa surgiu a partir de um projeto criado por uma professora de português – e que foi enviado ao Lar de Todos e também a outras empresas – com o objetivo de apresentar o trabalho voluntário que vinha desenvolvendo desde 2015 junto à Comunidade Santa Rosa, localizada na zona norte de Porto Alegre, e convidar a instituição a participar dessa frente de voluntariado. [...]. Naquele momento, o Lar de Todos demonstrou interesse, pois havia em torno de 50 haitianos contratados, e vinha percebendo problemas de comunicação entre os funcionários brasileiros com os funcionários haitianos, algo que não havia previsto quando começou a empregá-los.

---

<sup>8</sup> Link para acessar a lista de cursos de PLAc na cidade de São Paulo: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos\\_humanos/Mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Mapeamento%20cursos%20de%20portugues.pdf)> Acesso em: mar. 2019.

A autora elaborou MD específico para os estudantes, a partir de temáticas e de gêneros discursivos significativos para os aprendizes por fazerem parte de seu cotidiano de trabalho, como avisos fixados em paredes do hospital e atestado médico, qualificando a prática de ensino de PLAc no referido espaço.

Outra ação de ensino de PLAc que ocorreu durante a prática de estágio docente e foi sistematizada em Trabalho de Conclusão de Curso foi realizada por Silva Junior (2018), que ofereceu uma oficina, aberta à comunidade acadêmica e ao público externo, intitulada “Quero Trabalhar no Brasil”. O autor elaborou MD contemplando os gêneros discursivos “entrevista de emprego” e “*curriculum vitae*”, com o intuito de facilitar a reinserção de deslocados forçados no mercado de trabalho brasileiro.

Por fim, apresentamos o curso Conexão Português do CIBAI Migrações, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, espaço onde atuo como docente e para o qual o MD proposto nesta dissertação é destinado. O Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações (CIBAI) foi criado em 1958 em substituição ao Secretariado Católico de Imigração. Para além de aulas de PLAc, os imigrantes recebem auxílio na regularização de documentos e na reinserção no mercado de trabalho através de ações permanentes realizadas por uma equipe própria e por voluntários de áreas como Direito, Psicologia, Enfermagem, Pedagogia, Letras e Assistência Social. O curso Conexão Português, existente desde 2014, atualmente, possui mais de 100 alunos divididos em cinco turmas, de acordo com o nível de proficiência em língua portuguesa (módulos I, II e III); os alunos podem iniciar o curso a qualquer momento do ano, basta fazer o nivelamento<sup>9</sup> para que seja definido qual o módulo mais adequado. Para facilitar a gestão das turmas, optou-se por cursos com duração anual em que os participantes recebem certificados referentes ao período que frequentam as aulas – um semestre, um ano ou duas aulas –, visto que a não frequência é uma característica das aulas de PLAc neste local. (SOARES, MEDEIROS, *no prelo*).

No tocante ao corpo docente, o Conexão Português do CIBAI conta com uma equipe de 17 professores voluntários, alguns licenciados em Letras, outros formados em áreas diversas como Engenharia, Direito e cursos técnicos. Observamos que o curso de PLAc do CIBAI tem características em comum com o Centro Zamni de Belo Horizonte,

---

<sup>9</sup> Apesar dos esforços para que os alunos possam ir ao módulo mais adequado, observamos que apenas 3 módulos não são o suficiente para separar os aprendizes de acordo com seus distintos níveis de proficiência. Dessa forma, apesar do processo de nivelamento, as turmas são compartilhadas por alunos mais ou menos proficientes, por falantes de línguas próximas e de línguas distantes do português, com experiências de letramentos variadas.

referenciado por Lopez (2016). Assim como no Centro Zamni, poucos voluntários eram formados em Letras no início do projeto Conexão Português CIBAI, cenário que vem mudando a partir de parceria informal com a UFRGS, em 2018. Conforme relatamos em artigo sobre o ensino de PLAc no CIBAI Migrações (SOARES, MEDEIROS, *no prelo*), alunos de Letras da UFRGS que já trabalhavam com o ensino de PLA em projeto de extensão universitária, o Programa Português para Estrangeiros (PPE), começaram a atuar como voluntários no curso de PLAc do CIBAI. Em 2019, acadêmicos de Letras da UFRGS passaram a realizar estágio docente no Conexão Português, parceria que vem se mostrando mutuamente benéfica ao qualificar as aulas ao passo que professores estagiários adquirem experiência no ensino a imigrantes deslocados forçados.

Um entrave comum aos espaços de ensino de PLAc é a falta ou desconhecimento de material didático apropriado. A situação se repete no Conexão Português CIBAI, que utilizou a apostila *Pode Entrar* (FEITOSA, J. *et al*, 2015) como subsídio às aulas, propondo que os professores criem seus próprios materiais nos módulos mais avançados, visto que a apostila serve como material de apoio somente para o módulo I e parte do módulo II. Tendo em conta este problema, a presente dissertação apresenta MD proposto para o módulo II, nível intermediário, o qual será discutido nas seções futuras e cujas tarefas serão apresentadas mais detalhadamente no Capítulo 4.

Na presente seção, retomamos dados de pesquisas de cunho etnográfico e de estudos de caso para apresentar cursos de PLAc existentes no Brasil paralelamente ao Conexão Português CIBAI; assim, é possível compreender que percalços relacionados à falta de materiais didáticos de PLAc são comuns, bem como a rotatividade de alunos nos cursos e aulas ministradas por professores sem formação adequada, visto o caráter de voluntariado da docência em muitos dos espaços de ensino de PLAc. Sendo o CIBAI um espaço genérico, similar a outros onde se ensina português a deslocados forçados, justifica-se que um MD elaborado, levando em conta as contingências características ao CIBAI, possa ser uma ferramenta útil a outros espaços similares. Apesar de almejarmos a difusão do uso do MD proposto, desejamos que ele seja, para além de uma “ferramenta”, um material com gatilhos para a formação docente. Na sequência, valemo-nos dos conceitos de reterritorialização e de agentividade para definir o modelo de ensino de PLAc que desejamos fomentar através de políticas linguísticas e da prática docente.

### 1.5 AULA DE PLAc NA PROMOÇÃO DE RETERRITORIALIZAÇÃO E DE AGENTIVIDADE

Nesta seção, abordamos os conceitos de agenciamento e reterritorialização vinculados ao ensino de português para deslocados forçados (BIZON, 2013). Para ilustrar o entendimento de reterritorialização precária, remetemos primeiramente à pesquisa de Lopez (2016). A autora apresenta dados de investigação conduzida com professores, alunos e coordenadores de um centro de ensino de PLAc; a análise dos discursos desses sujeitos aponta concepções reducionistas sobre os deslocados forçados, além do entendimento de que a língua portuguesa, isoladamente, seria capaz de garantir a participação social plena dos sujeitos.

Os alunos imigrantes, por sua vez, entendem que a língua majoritária brasileira deve ser por eles “dominada” como ferramenta de defesa pessoal, para que não sejam lesados em suas relações com outros brasileiros, principalmente na esfera laboral. Dessa forma, os resultados da pesquisa de Lopez (2016) indicam que os processos de reterritorialização dos deslocados forçados são precários, uma vez que o potencial emancipador do domínio da língua acolhedora é superdimensionado, ocupando o lugar de políticas públicas que inexistem no plano de ação nacional. Diante dos problemas identificados no acolhimento migratório brasileiro, bem como nos cursos de língua portuguesa direcionados a este público, a autora sugere que o ensino de PLAc se volte à elaboração de agenciamentos para a promoção da participação plena dos imigrantes.

Conforme esclarece Bizon (2013), apropriar-se de algo pressupõe uma agência. Como explicitamos em Bulegon e Soares (*no prelo*), nosso entendimento do conceito de agenciamento é baseado no que sustentam Lopez (2016) e Bizon (2013), considerado como atos e ações que buscam dar voz e politizar indivíduos para que possam se apropriar de espaços e de territórios nos quais são marginalizados. Tais territórios não são somente geográficos, extrapolando o conceito de espaços físicos e abarcando lugares imateriais de pertencimento (DELEUZE, GUATTARI, 1995; BIZON, 2013). Em consonância ao conceito de agenciamento está o conceito de agentividade, nos termos propostos por Canagarajah (2004). Para o autor, a agentividade e a resistência, capazes de empoderar alunos pertencentes a grupos minoritários, permitem uma adaptação mais qualificada dos sujeitos; portanto, é importante promover em sala de aula momentos que permitam que os alunos exerçam sua capacidade de ação sobre o espaço em que estão circunscritos, negociando suas identidades e consequentemente



trazendo benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem ao se sentirem mais autônomos e capazes.

Compreendemos que a apropriação simbólica do terreno tem relação direta com políticas de acolhimento do imigrante. É nessa perspectiva que garantir que os deslocados forçados habitem dentro das fronteiras brasileiras é uma das diversas faces de promoção da reterritorialização. Para que esta ação não seja precária, são necessários subsídios para o uso simbólico deste terreno, através da garantia de acesso a serviços básicos, como saúde, educação, moradia, além do direito de manifestar opiniões, discordar e concordar.

Entendemos, pois, reterritorialização não precária e agenciamentos dentro da perspectiva do ensino de PLAc como um conjunto de ações para promover maior condição de pertencimento dos deslocados forçados que participam da sociedade que, desafortunadamente, só os “acolhe” em português. Para mais, como pondera Lopez (2016), não é apenas conhecendo um idioma que se consegue ser cidadão e atuar na sociedade, reivindicar, resistir às redes de poder em que estamos inseridos. É preciso aprender a ser crítico, ter voz através e além da língua, abrir espaços, geográficos ou não, e pertencer a eles.

Como exemplo de aula de PLAc que se constitui como espaço de agenciamento promotor de reterritorialização, Anunciação (2017) relata um caso em que alunos imigrantes haitianos expressaram, através de um vídeo, sua reprovação a uma matéria televisiva veiculada em rede nacional. Os alunos se sentiram incomodados com o estigma e a abordagem das informações, considerando preconceituosa a forma como o Haiti fora retratado. A partir desse descontentamento, organizaram-se junto à professora de PLAc para escrever em um roteiro o que diriam no vídeo. A gravação é protagonizada pelos alunos e a mensagem consegue chegar aos interlocutores, o apresentador do programa e o público brasileiro. Consideramos que essa é uma forma de uso de PLAc para promoção de agenciamentos, uma vez que a sala de aula foi espaço para reflexão e promoção de ações que corroboram o exercício da cidadania, fundamental para se reterritorializar de forma plena. Observamos que este é o modelo de aula de PLAc desejável, pois vai além da representação altamente instrumental que rege muitas aulas de língua materna, segunda, estrangeira, adicional. Seu caráter emancipador se manifesta especialmente ao potencializar as capacidades de leitura do programa deflagrador da resposta em forma de novo programa.

Salientamos a importância de que as aulas de PLAc sejam abertas para que os alunos construam sua agentividade, já que, em muitos casos, este é o único espaço comum para a construção da identidade de imigrante deslocado forçado como grupo resistente no Brasil, visto que nem sempre há organizações secundárias para que esses debates ocorram, como associações de imigrantes. Por isso, a aula de PLAc ultrapassa o espaço de ensino de língua como cultura e se configura como um espaço de construção de agentividade. Dessa forma, a sala de aula como um espaço democrático e constituído por imigrantes é reflexo das mudanças sociais que estão ocorrendo e paulatinamente desconstruindo a ultrapassada concepção equivocada de Brasil unicultural falante de uma só língua.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DE PLAc PENSADO PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS**

Neste capítulo, são apresentadas as bases teóricas para a elaboração do material didático discutido nesta dissertação. Iniciamos pensando no papel do material didático na aula de PLAc e em como pode influenciar a formação docente. Depois, retomamos as características comuns às salas de aula de PLAc, caracterizando-as como multiníveis e oferecemos como ferramenta para conduzir o ensino neste espaço a proposta da instrução diferenciada, a qual considera as diferentes necessidades de aprendizes que compartilham o mesmo espaço de aprendizagem. Discorreremos sobre uma das necessidades a serem contempladas pelo MD multinível proposto que é o ensino de português para falantes de língua muito próxima, o espanhol. Outra necessidade relevante que contemplamos na elaboração do MD são os diferentes graus de escolarização desses sujeitos, conhecimento que difere substancialmente em cada sujeito deslocado forçado. Compreendemos que o multinível está presente na aula de PLAc, em partes, porque há diferentes línguas faladas pelos aprendizes na mesma sala de aula, por esse motivo, outro ponto considerado para atender às necessidades de um grupo multinível de aprendizes é a sensibilização para o plurilinguismo, compreendido como o conhecimento linguístico diversificado dos aprendizes. As demais bases que orientam a construção do MD, apresentadas neste capítulo, são o ensino por tarefas, as aulas organizadas em formato de oficinas e a concepção bakhtiniana de linguagem.

## 2.1 O PAPEL DO MATERIAL DIDÁTICO NA AULA DE PLAc E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Rojo (2013) em seu capítulo de livro **Materiais didáticos no ensino de línguas**, dedica-se a pensar em materiais pedagógicos e em seus efeitos nas práticas e no planejamento docente. Como é anunciado no texto, os livros didáticos (LDs), principalmente no ensino básico público, influenciam o trabalho pedagógico de tal forma que determinam sua finalidade, definem o currículo e engessam a prática docente no cotidiano da sala de aula (ROJO, 2013, p.167). Sobre a influência dos LDs na prática docente, a autora explica que depois de 1970, quando a educação se expandiu e se popularizou no país, a carga de trabalho dos professores aumentou significativamente, comprometendo o tempo disponível para o planejamento docente. Por sua vez, o livro didático veio como alternativa que supre a deficiência de planejamento, estruturando todo o trabalho pedagógico e assumindo o protagonismo do professor.

Um dos perigos de superdimensionar o poder de ação dos LDs é impedir um trabalho pedagógico socialmente relevante pelo fato de esses materiais serem distribuídos em massa, portanto, homogeneizados para serem adaptáveis a um público tão amplo quanto possível (LAJOLO, 1996; ROJO, 2013). Apesar das características exigidas de materiais didáticos para o ensino básico – suprir a falta de tempo de planejamento do professor, atender a um grande público, contemplar um conteúdo mandatório –, consideramos importante que livros didáticos, apostilas, materiais didáticos em geral, sejam direcionados a um público específico, com orientações para que os professores possam adaptá-los aos seus contextos. Tal concepção de um material didático norteador e adaptável é o que Rojo (2013) sugere como uma das alternativas para que o professor possa promover um ensino crítico sem ser subordinado pelos materiais. Uma dessas alternativas são os recursos educacionais abertos (REA), definidos como materiais de livre acesso sem fins lucrativos que podem ser acessados, utilizados e editados, formando, assim, uma rede colaborativa e um repositório de materiais.

Um exemplo de REA, que nos permite ilustrar a definição apresentada em Rojo (2013), é o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), plataforma *online* que organiza e gerencia materiais didáticos de ensino de português como língua não materna. Segundo informações disponibilizadas na página da internet:

Todos os materiais disponibilizados no PPPLE estarão ao abrigo de uma licença *Creative Commons* (by-nc-sa). Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra original, desde que com fins não comerciais, e obriga que atribuam crédito ao Portal e licenciem as novas criações sob os mesmos parâmetros. Toda nova obra feita a partir desta deverá utilizar a mesma categoria de licenciamento, de modo que qualquer obra derivada, por natureza, não poderá ser usada para fins comerciais. (PPPLE, 2019, s/p)

Concordamos com as colocações de Rojo (2013) em relação aos efeitos retroativos indesejáveis de materiais didáticos que subordinam o professor e às vantagens de se buscar outros MDs que não aqueles produzidos em larga escala. Ademais, compreendemos que bons materiais têm potencial formador para os professores, não subordinador, impactando a prática docente beneficentemente. Visto que o MD de PLAc proposto nesta dissertação tem o objetivo de se caracterizar como um material com gatilhos capazes de fomentar um ensino de PLAc mais qualificado no que tange à prática docente, mobilizamos o conceito de evento de formação de professores, a partir de Costa e Schlatter (2017, p.46). Os autores definem que

Um *evento de formação* se organiza em torno de ações que os participantes desempenham conjuntamente: apresentar modelos e estratégias de ensino; relatar experiências de sala de aula; responder a perguntas sobre questões de sala de aula; oferecer ajuda quando solicitada.

No artigo mencionado, os autores relatam dois momentos de formação: o primeiro é um pedido de ajuda feito por uma professora a sua colega para compreender um tópico gramatical presente no livro didático utilizado para ministrar sua aula. A colega que presta auxílio coloca em prática a ação de ensinar, caracterizando este como um momento de formação continuada. Os autores explicam que, a partir dessa troca de explicações, “pode-se aprender com a dúvida e o conhecimento do outro, o que confere centralidade para a experiência na formação de professores.” (COSTA, SCHLATTER, 2017, p.51). O segundo relato apresenta troca de experiência entre professoras colegas, umas mais, outras menos experientes. Quando essas docentes trabalham juntas, sua interação promove evento de formação ao propiciar aprendizagem às professoras menos experientes, as quais fazem questionamentos e ouvem explicações e relatos de experiências de seus pares.

É importante salientar que a pesquisa e os eventos de formação relatados ocorrem em contexto similar ao de muitos cursos de PLAc no Brasil, sendo uma instituição com “12 professores de língua portuguesa, sendo quatro deles formados na

área de Letras e outros em outras áreas como Geografia, Turismo e Administração” (COSTA, SCHLATTER, 2017, p.44). Dessa forma, é possível afirmar que os eventos de formação de professores que ocorreram nesta instituição privada de ensino de português, fora do Brasil, é passível de ocorrer em cursos de português para deslocados forçados que conta com professores voluntários. Para que tais eventos de formação de professores ocorram, é necessário a promoção de reuniões pedagógicas, a existência de professores mais experientes plenamente formados para o ensino de PLAc dispostos a auxiliarem seus colegas e, além disso, material didático capaz de fomentar discussões que se caracterizem como eventos de formação.

Entendemos que, a partir de um bom material didático, as discussões entre os professores utilizadores serão guiadas por uma concepção de linguagem e de ensino em comum. Levando em consideração a questão de professores menos experientes na aula de PLAc, nesta dissertação propomos como uma das soluções um guia para o professor implementar o MD, ter a liberdade de modificá-lo e adaptá-lo quando julgar necessário. Tal guia de utilização do MD também se propõe a desempenhar a função de estabelecer a interlocução como um professor mais experiente que discute as tarefas do material, seus propósitos e sugere adaptações.

A proposta de estabelecer interlocução com os docentes de PLAc através das orientações em texto escrito foi inspirada nos cadernos para professores da coleção Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Este material é um exemplo de texto orientador aos docentes que desempenha a função de guiar a prática de professores menos experientes no que se refere aos objetivos pedagógicos de projetos de ensino e dicas para a execução de tarefas em sala de aula. No MD proposto, redigimos tais orientações em dois materiais distintos: “MD comentado” e “Caderno do Professor de PLAc”. Seus conteúdos são apresentados no capítulo 4.

## 2.2 SALAS DE AULA DE PLAc COMO ESPAÇOS MULTINÍVEIS E A PROPOSTA DA INSTRUÇÃO DIFERENCIADA

Ao pensarmos nas salas de aula de qualquer gênero, aplica-se a afirmação de que todos os aprendizes são diferentes entre si, dessa forma, salas de aula homogêneas são apenas idealizadas, ficcionais (UR, 1991). As diferenças entre os alunos podem ser mais sutis, relacionadas às formas preferenciais de aprendizagem de cada sujeito ou às respostas de aprendizagem a determinados métodos de ensino, por exemplo. Ur (1991) e Gurgénidze (2012) definem salas de aulas em que os alunos possuem diferentes

necessidades, níveis de conhecimento, entre outras variantes que influenciam sobremaneira o ensino, de *mixed-ability classrooms*. Sobre a origem do termo, J. Oliveira (2017, p. 37) esclarece que

[...] a referência a esse tipo de sala de aula apareceu pela primeira vez como uma oposição à sala do tipo *streaming*, ou *por nivelamento*, método britânico que consistia em dividir os alunos em classes com base em avaliações de suas habilidades gerais. O termo *mixed-ability grouping*, ou agrupamento por habilidades mescladas, surgiu então significando alunos aleatoriamente selecionados dentro de um mesmo contexto e reunidos em uma sala de aula, independentemente de suas habilidades ou desempenho em uma determinada área. Ainslie (1994) descreve esta sala como aquela na qual os estudantes diferem amplamente quanto as suas habilidades, motivações, necessidades, interesses, histórico educacional, estilo de aprendizagem, ansiedades, experiências, etc.

Em salas de aula deste gênero, quando o professor não utiliza estratégias para atender à heterogeneidade dos alunos, é comum que aqueles com mais dificuldade não participem devido ao ritmo acelerado das aulas e à complexidade de tarefas pedagógicas, o que leva ao aumento do déficit de aprendizagem (GURGENIDZE, 2012, p. 12). Em sua pesquisa, Ma (2011, p.3, *apud* J. OLIVEIRA, 2017) reporta comentários de professores de língua adicional sobre as características de *mixed-ability classrooms*:

“Metade dos alunos já terminou os exercícios, enquanto que a outra metade recém iniciou;”  
 “Os alunos mais fortes se aborrecem se eu gasto mais tempo com explicações para os mais fracos;”  
 “Nós temos muitos conteúdos para dar conta, mas um grande número de alunos ainda está aquém do esperado;”  
 “Os alunos mais fortes dominam;”  
 “Os alunos mais fracos se sentam no fundo da sala e perturbam a aula;”  
 “Os alunos mais fracos nem mesmo tentam fazer as atividades;”  
 “Os alunos mais fracos sempre fazem perguntas na sua língua materna e querem todas as explicações também na língua materna;”  
 “Alguns dos alunos mais fracos se esforçam bastante, mas mesmo assim não tiram boas notas.”

No contexto das salas de aula de PLAc, as diferenças estão além daquelas pressupostas em outros ambientes que reúnem aprendizes, como em escolas de ensino básico, uma vez que encontramos grande rotatividade de alunos e, muitas vezes, impossibilidade de divisão por níveis de proficiência devido ao número reduzido de turmas e professores, em consequência do caráter de voluntariado que marca o acolhimento em línguas (AMADO, 2013; RUANO, CURSINO, 2015), características que aproximam o contexto de PLAc do conceito de *mixed-ability classroom*. Outro fator que torna as salas de aula de PLAc diferenciadas é a heterogeneidade no histórico de

escolarização e as experiências de letramento dos alunos, como apontado por Grosso (2010, *apud* LOPEZ, 2016, p.52), em lista sistematizada das variações comuns no ensino de português a deslocados forçados, a constar:

a) *variação do nível de proficiência em língua portuguesa*, relacionada diretamente a um maior ou menor tempo de imersão linguística desde a chegada do imigrante do país (na sua realidade, a Portugal); b) *variação de conhecimento de sua língua materna e da sua própria cultura*, que tem um impacto na aprendizagem da língua-cultura portuguesa; c) *variação*, dentre esses imigrantes, *de conhecimento e de uso de outras línguas*, o que, na visão da autora, impacta a aprendizagem do português; já que aqueles que detêm desse conhecimento teriam uma certa facilidade no aprendizado da língua portuguesa pela transferência de estratégias de comunicação e de aprendizagem; e, finalmente, d) *variação socioeconômica*, já que os imigrantes apresentam diferenças de subvariação profissional, ou seja, na profissão que atuavam antes de chegar ao país de destino e aquela que exerciam no contexto de origem.

Tendo em vista a diversidade de alunos desse contexto, a proposta da presente pesquisa adota a perspectiva da instrução diferenciada. De acordo com Tomlinson (2001), a instrução diferenciada opera com a premissa de que o espaço de ensino é centrado nos alunos e que “as experiências de aprendizado são mais efetivas quando são engajadas, relevantes e interessantes para todos” (TOMLINSON, 2001, p.5). Logo, todos os aprendizes devem ter espaço para a participação e para o aprendizado, inclusive aqueles com mais dificuldades. A autora esclarece que a diferenciação não é o ensino individualizado, que busca separar e ranquear alunos em mais fortes e mais fracos, mas sim uma metodologia que estimula as potencialidades dos sujeitos, sem segregar a turma em grupos mais ou menos expertos, tampouco objetiva oferecer tarefas de ensino substancialmente distintas entre si, no que diz respeito ao conteúdo em pauta, uma vez que se busca o progresso conjunto de um grupo de aprendizes. Vale mencionar ainda que a instrução diferenciada perpassa as questões do insumo, do processo, do produto e do ambiente de aprendizagem (TOMLINSON, 2001). Esses pontos estão interligados com o material didático utilizado em aula, também nominado de insumo, o qual pode ser uma mesma tarefa pedagógica com diferentes gradações de aprofundamento, mas que se mantém coerente em suas variações por compartilhar o ensino de conteúdos afins (UR, 1991). Se pensarmos na sala de aula de PLAc, é essencial que uma tarefa de ensino de português para falantes de espanhol seja distinta daquela destinada a falantes de crioulo haitiano, por exemplo, para que não seja muito difícil para um nem desmotivadora para o outro por ser demasiadamente fácil.

De acordo com Dudley e Osvath (2016), a diferenciação do insumo – textos e enunciados que os alunos leem e analisam – e a diferenciação do processo – aquilo que o aluno produz, como textos orais, escritos e respostas a perguntas<sup>10</sup> – não devem perder de vista que todos os alunos que compartilham o espaço de aprendizagem tenham acesso às mesmas habilidades e conceitos, a despeito dos diferentes percursos que fizerem, respeitando seus níveis de conhecimento e de capacidades. No que se refere à diferenciação do ambiente de aprendizagem, os autores apontam tarefas em grupo e em duplas como oportunidades de interação entre alunos com mais e menos conhecimento. Apesar de considerarmos a instrução diferenciada uma importante ferramenta para as aulas de PLAc, fazemos uma ressalva quanto ao que Dudley e Osvath (2016) propõem na diferenciação de insumo referente a textos escritos. Os autores apontam como uma alternativa a produção de versões simplificadas de textos para que os alunos menos proficientes possam participar da aula. Compreendemos que a modificação de um gênero discursivo a partir da reescrita/reformulação incide na materialidade comunicativa da produção, o que não é proveitoso na perspectiva de ensino de língua bakhtiniana assumida neste trabalho (BAKHTIN, 1997; 2003); portanto, recomendamos o uso de textos autênticos com gradação no grau de aprofundamento das tarefas pedagógicas, oferecendo mais subsídios e auxílio aos alunos com mais dificuldade.

Apesar de utilizarmos e reconhecermos os conceitos de instrução diferenciada e de turmas com habilidades mistas, compreendemos que as características das salas de aula de PLAc estão além das categorias de instrução e habilidade, uma vez que a diferença de letramento dos aprendizes, as línguas que falam e as vivências em espaços de ensino formal não podem ser reduzidos ao conceito de habilidade definido pelo termo *mixed-ability*. Tampouco a metodologia para dar conta dessa heterogeneidade se encerra na definição de instrução diferenciada, pois a variação de conhecimento dos alunos que compartilham um mesmo espaço de ensino não se limita ao linguístico/ de proficiência. Um material que leva em conta as diferenciações entre os alunos na aula de PLAc deve considerar alunos mais ou menos escolarizados, assíduos e não-frequentes, falantes de línguas diferentes, entre outras características. Por isso, nominamos as salas de aula de PLAc como salas de aula heterogêneas ou multiníveis.

---

<sup>10</sup> Na elaboração das tarefas pedagógicas, compreendemos que insumo e processo estão integrados, contudo, mantivemos a conceituação que os separa a fim de apresentarmos o MD no Capítulo 4, referindo-nos às tarefas como insumo.



Diferentemente de outros contextos com turmas heterogêneas, destacamos que na aula de PLAc os interesses dos alunos convergem significativamente, visto sua condição de imigrante deslocado forçado que vive no Brasil e que participa de esferas de interação social similares<sup>11</sup>. Um dos problemas frequentes nas salas de aula multiníveis diz respeito ao fato de que os alunos que têm mais facilidade em executar as tarefas pedagógicas se sentem desmotivados pelo grau de facilidade e tempo ocioso, assim como aqueles que têm mais dificuldade se sentem incapazes de acompanhar o andamento dos conteúdos e evadem. Partindo dessa configuração, destacamos a importância de que os materiais didáticos utilizados e que os professores de PLAc levem em consideração o perfil dos aprendizes, organizando o ensino com foco no aluno para que essa diferenciação seja manejada e aproveitada em prol dos aprendizes.

Levando em conta que toda sala de aula é heterogênea, e que projetos pedagógicos com foco no aprendizado do aluno já se apresentam como resposta a este desafio no ensino, é válido esclarecer qual é o tratamento dado às salas de aula de PLAc no material didático cujas bases para a elaboração são discutidas neste capítulo. Uma turma de nível inicial/ intermediário, composta por aprendizes de língua materna próxima ao português, junto de aprendizes cuja língua materna é distante desta, carecem de material didático que leve em conta essa questão elementar. Atemo-nos ao nível inicial, pois essas facilidades são mais relevantes no contato inicial com o idioma, em que os aprendizes possuem vantagem se falam uma língua próxima; contudo, ponderamos que a facilidade relacionada às línguas faladas pelos estudantes é atenuada conforme a aprendizagem da língua avança, deixando de ser um fator determinante em nível intermediário superior ou avançado.

Visto que o contexto de ensino ao qual este material se destina é específico para alunos de nível iniciante<sup>12</sup>, é relevante que se discuta sobre o ensino de português para falantes de línguas próximas ou distantes. Advogamos que, para além da língua materna do aprendiz, sua vivência em espaços formais de ensino e suas práticas de letramento em suas sociedades de origem também influencia o ritmo de aprendizado do português, reforçando o caráter de turmas heterogêneas.

---

<sup>11</sup> Apesar dos contextos similares nos quais os imigrantes deslocados forçados atuam, é necessário ponderar as diferentes vivências relacionadas às características étnico-raciais destes; como indicado por Anunciação (2017), imigrantes haitianos vivenciam o preconceito de forma mais explícita que imigrantes sírios, no contexto de uma capital do Brasil.

<sup>12</sup> Definimos a turma do módulo II Conexão Português CIBAI como iniciante, apesar de a nomearmos como intermediário. A fim de estabelecer um nível comum de referência, aproximamos o módulo II ao conceito de A2, falante básico, apresentado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

### 2.2.1 Ensino-aprendizado de línguas próximas e distantes

Como afirmamos na seção anterior, o nível de escolarização implica diretamente na aprendizagem de uma nova língua, principalmente quando o processo ocorre em contexto formal de ensino, como em cursos de línguas, comumente centrados no texto escrito e na dinâmica escolar de tarefas de ensino-aprendizado. Contudo, há outra variável que ecoa no aprendizado de uma nova língua: o conhecimento de línguas dos aprendizes, que engloba suas línguas maternas e adicionais. Nas aulas de PLAc, é necessário levar em consideração a diversidade de línguas faladas pelos alunos, que são tanto falantes de línguas próximas quanto distantes do português e compartilham o mesmo espaço de ensino. Ao trabalhar com grupo de aluno com essas características, o professor deve ser consciente do aspecto positivo do plurilinguismo em sala de aula, que possibilita a troca linguístico-cultural entre docente e discentes. Ao discutir um ensino de PLAc que leva em consideração as línguas faladas pelos alunos, Olmo e Vailatti (2018, p.28) destacam que “este tipo de abordagem pode tornar o português uma língua mais familiar para o aluno e, nesse sentido, facilitar uma aproximação afetiva de uma língua que lhe foi inicialmente imposta devido à situação de refúgio no Brasil.”

Para viabilizar um ensino plurilíngue nos termos descritos, professores voluntários de PLAc, sem formação para o ensino de línguas, necessitam, muitas vezes, ser sensibilizados para que atentem à importância de promover atividades de ensino cujo objetivo é a troca linguística, a fim de que os alunos reflitam sobre as semelhanças e diferenças entre suas línguas e o português, com oportunidades para aprender um pouco sobre as línguas dos colegas e, assim, integrarem-se. Com esse intuito, o MD proposto busca promover e valorizar as diversas línguas faladas pelos alunos, através de tarefas de ensino que não se limitam ao ensino do português. Exemplos de tais tarefas podem ser encontrados no Capítulo 4.

O Espanhol é o idioma que recebe atenção especial no MD em pauta devido ao notável número de deslocados forçados venezuelanos que atualmente vivem no Brasil. Como reflexo, este é o público do curso Conexão Português. É importante notar que fluxos migratórios são dinâmicos: em 2013, o Brasil recebeu majoritariamente deslocados forçados do Haiti, em 2015, da Síria, em 2017, da Venezuela. Por esse motivo, defendemos a criação de programas de ensino e de políticas linguísticas que regulamentem o ensino de PLAc através da contratação de

professores de português como língua adicional; somente profissionais preparados podem promover um ensino efetivo independente de quem seja seu público aprendiz.

### 2.2.1.1 Português para falantes de Espanhol

A literatura especializada no ensino de português para falantes de espanhol permite-nos afirmar que esses sujeitos apresentam vantagens no aprendizado de português em relação aos falantes de línguas distantes, principalmente nos níveis iniciais, contudo, é preciso lançar mão de estratégias de ensino específicas para esses sujeitos (ALMEIDA FILHO, 1995; 2004; FERREIRA, 2001; AKBURG, 2002)

A proximidade das duas línguas é notável e comprovada por pesquisas. Ulsh (1971, *apud* ALMEIDA FILHO, 1995) estima que mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol. Além disso, Almeida Filho (1995) acrescenta que a ordem de oração canônica (sujeito – verbo – objeto) é, na maior parte dos casos, coincidente nas duas línguas. Da mesma forma, as bases culturais são amplamente compartilhadas ou reconhecidas, devido à localização geográfica do Brasil na América Latina. No que se refere às vantagens que os falantes de espanhol (FE) têm em aprender português, o autor ainda destaca a capacidade de se arriscar na produção na língua adicional, a partir da base comum de que dispõem. Dessa forma, devido à intercompreensão entre línguas, existe o fenômeno do apagamento do aluno “principiante verdadeiro” (ALMEIDA FILHO, 1995, p.15), pois, além da compreensão, o FE também tem a possibilidade de produzir mais do que falantes de outras línguas em estágios iniciais de proficiência, valendo-se da similaridade entre os idiomas.

Apesar de os diversos benefícios existentes por se falar uma língua próxima ao português, há o que Almeida Filho (1995) denomina conhecimento movediço. Trata-se da percepção enganosa de estar falando português, devido à compreensão recíproca na interação entre falantes das duas línguas, o que pode levar os alunos a não considerarem relevante aprofundar os estudos da língua adicional, não obtendo maior proficiência e seguirem falando o popularmente referido “portunhol”. Segundo explica Lombello (1983, *apud* Ferreira, 2001, p.40), há o perigo de os falantes de espanhol não conseguirem identificar quais elementos linguísticos pertencem a qual língua.

O comumente chamado de portunhol, no entanto, constitui o processo de aprendizado de uma língua adicional e caracteriza-se como uma solução oportuna e valiosa para o estabelecimento da comunicação entre falantes de português e espanhol.

É importante considerar que há sujeitos que se satisfazem com a possibilidade de conseguirem estabelecer intercompreensão apesar da baixa proficiência em português, uma vez que a proficiência que possuem atende as suas demandas de interação com falantes de português. Sobre o portunhol, Santos, Baumvol e Gomes (2016, p.149) esclarecem que

[...] diante da proximidade tipológica das línguas portuguesa e espanhola, o aluno FE possui uma facilidade de leitura e de compreensão oral, o que acaba por incentivar a comunicação na língua materna, ao invés do uso do português. Assim, os professores se veem diante do fenômeno da interlíngua, neste caso conhecida como portunhol. Autores que adotam uma perspectiva de aprendizagem como processo cognitivo individual sugerem o combate ao portunhol (Akeberg, 2002; Almeida Filho, 2004). Já aqueles que entendem a aprendizagem como instanciada na interação e desenvolvida a partir do uso da linguagem em diferentes práticas sociais relativizam as noções de transferência, interlíngua e fossilização, a fim de dar maior atenção ao uso de PLA para diferentes fins práticos (Bortolini, 2006; Torres, 2008; Rodrigues, 2013).

Alinhamo-nos ao entendimento da aprendizagem através do uso da linguagem, compreendendo que atingir níveis de proficiência maiores é apenas uma opção para o aprendiz, não uma imposição; logo, destituímos o portunhol de qualquer carga negativa. Ao nos referirmos ao contexto de PLAc, é comum que os imigrantes forçados necessitem escrever e se comunicar em português para revalidarem seus diplomas, retomarem os estudos na educação básica brasileira e atenderem aos requisitos exigidos em determinados cargos laborais. Dessa forma, discutimos como proceder para que os FE possam avançar em sua jornada de aprendizado.

Tendo em vista as particularidades do ensino de português a falantes de espanhol (PFE), compreendemos que é necessário um material específico a esse grupo de aprendizes que leve em conta aspectos como o ritmo da aula. Widdowson (1991, *apud* ALMEIDA FILHO, 1995, p.17) afirma que “a familiaridade embutida na proximidade das línguas fala a favor de uma progressão de experiências de conteúdo e de processo mais ágil e íngreme, possibilitando experiências com áreas de uso comunicativo ensino temático ou interdisciplinar”. Além de ritmo das aulas mais acelerado e a inexistência de aprendizes iniciais, é necessário que o ensino de PFE se ocupe de chamar a atenção do aprendiz para o que é e o que não é português, sensibilizando-o. Para isso, pode-se lançar mão da análise contrastiva.

Autoras como Schmitz (1991), Ferreira (2001), Grannier (2002) e Santos, Baumvol e Gomes (2016) corroboram a validade da análise contrastiva que, ao

comparar os sistemas linguísticos do Português e do Espanhol, oferece subsídios importantes para o professor, uma vez que os dados confrontativos entre as duas línguas são insumos que podem contribuir para a identificação dos elementos que compõem cada língua (FERREIRA, 2001, p.44). Como apontam as autoras, a análise contrastiva pode ser útil “não no sentido behaviorista de prever todos os erros como decorrência da interferência da língua materna, mas com o objetivo de conscientizar os aprendizes das diferenças entre os dois sistemas linguísticos” (FERREIRA, 2001, p.47) e, assim, permitir que haja progressão na proficiência. Em consonância, Grannier (2002, p.59) afirma que

Na defesa de uma abordagem/metodologia diferenciada para os FE, o ponto mais consensual tem sido a necessidade de estimular o aprendiz FE a tomar consciência das diferenças entre português e espanhol. Associada a essa questão, direta ou indiretamente, há também uma concordância sobre os benefícios de se levar em consideração a análise contrastiva.

Seguindo este entendimento, a autora denomina os aspectos que divergem nas duas línguas como “pontos críticos”, os quais devem ser destacados aos alunos para que eles tenham consciência das diferenças entre português e espanhol.

Outro ponto a ser destacado no ensino de PFE diz respeito ao contexto de aprendizagem. Ferreira (2001, p.43) defende que, em uma situação de imersão, em que os FE têm amplo contato com o português, é recomendável privilegiar a produção oral na aula de língua portuguesa, com ênfase na questão fonológica, “enquanto no exterior há necessidade de se colocar maior ênfase na compreensão da linguagem oral, sem deixar de atender à produção em ambas modalidades”. Voltando-nos ao contexto de PLAc, é importante fazer a ressalva de que muitos alunos vivem em grupos isolados, comunicando-se somente com seus amigos e familiares em espanhol, tendo contato limitado com o português em seu cotidiano, mesmo que vivam em situação de imersão no Brasil. Por tal motivo, viver em contexto de imersão não significa ter amplo contato com a língua adicional.

Além do ensino contrastivo, outra estratégia de ensino para FE é a fala controlada, defendida por Grannier (2002) principalmente no início da aprendizagem de português. Segundo a autora, “[...]é preciso adiar para uma segunda fase a produção oral livre, pois essa acarreta necessariamente o recurso à transferência indiscriminada do espanhol.” (GRANNIER, 2002, p.53). Alinhadas a Grannier estão Santos, Baumvol e Gomes (2016, p.160), ao afirmarem que “um dos elementos fundamentais de um

material didático dirigido ao ensino de línguas próximas é proporcionar oportunidades para que o aluno se conscientize das semelhanças e diferenças entre as línguas”, oportunidades proporcionadas através do oferecimento de recursos para que os falantes de espanhol possam utilizar o português, através de tarefas que monitoram e orientam a produção.

#### 2.2.1.2 Definição de erro e procedimentos de correção

No que se refere ao ensino de PFE, é necessário dedicar especial atenção à definição de erro. Almeida Filho (1995) defende que com esse grupo de alunos é, muitas vezes, produtivo apontar os desvios cometidos, mas, para isso, o professor precisa ter esclarecimento para não julgar como erro o que é somente sotaque que não compromete a comunicação, tampouco deve apagar o encorajamento necessário no aprendizado de uma língua. Em publicação posterior, o linguista esclarece que “é preciso sempre discernir erros estáveis propriamente ditos de simples enganos ou lapsos ocasionais. Esses últimos poderiam nem sequer merecer nossa preocupação e intervenção pedagógicas” (ALMEIDA FILHO, 2004, p.5).

Por exemplo, é sabido que o sistema fonêmico vocálico do português tem 12 entidades (sete fonemas orais e cinco nasais) enquanto no espanhol há somente 5 fonemas orais; esta nuance contrastiva deve ser ensinada, contudo, é natural que haja sotaque típico de um FE aprendiz de português como língua adicional, de forma mais ou menos acentuada, dependendo do indivíduo e do grau de proficiência, sem que se caracterize como um erro, se não comprometer a comunicação. Como afirma Ferreira (2001, p.43), “somos conscientes de que se deve agir com tolerância e bom senso no sentido de não inibir o aluno com correção exagerada[...]”.

No que tange a correção, Truscott (2008) defende que o apontamento de erros nas produções escritas dos aprendizes auxilia-os de forma limitada para que resolvam problemas específicos de uma produção singular, sem que se constitua como conhecimento adquirido replicável em produções futuras. Ou seja, segundo o autor, a explicitação de erros por parte do professor não garante que os alunos aprendam. Nesse sentido, a correção não é útil como um dispositivo de ensino, mas sim como uma ferramenta de edição, uma maneira de melhorar um manuscrito em particular. Ao se referir à correção da produção oral dos estudantes, Truscott (1999) salienta os problemas que podem ser gerados no aprendizado do aluno quando o professor faz o

uso da hipercorreção ou de uma correção pouco reflexiva. Mattos (2009, p.31) afirma que

Truscott (1999) se mostra reticente em relação à correção dos erros orais e escritos, ao apontar diversos inconvenientes que esta pode ocasionar. No que tange aos erros orais [...] ele afirma que **uma correção baseada na má compreensão da origem do erro pode terminar por confundir, ao invés de prestar esclarecimento ao aprendiz**. Além disso, a correção também pode afetar o emocional do aprendiz de maneira negativa, pois esta pode originar inibição, sensação de inferioridade, raiva e até mesmo uma atitude negativa em relação à língua em si. O autor (1999) acrescenta outro obstáculo gerado pela correção: interrupção do fluxo comunicativo. Em sua visão, isto acaba desviando o foco, que estava na comunicação, para aspectos formais da língua. Como resultado, **o aprendiz pode se sentir desencorajado para prosseguir na tentativa de se expressar ou desistir de usar a estrutura linguística que causou o erro**. [grifos meus]

Uma das alternativas apresentada por Truscott (1999) para que a correção oral não desestimule nem interrompa a intenção comunicativa do estudante é a estratégia da correção adiada. Para tanto, o professor deve registrar a produção oral do aprendiz e por meio de instrumentos como anotações ou gravações apresentar o erro em momento posterior ao da fala do aluno. Entretanto, o autor reconhece que há desvantagens neste procedimento de correção, uma vez que “o erro é removido de seu contexto e a relevância da correção se torna reduzida” (MATTOS, 2009, p.31). Em oposição a Truscott (2008; 1999), a efetividade das correções nas aulas é defendida Ferris (1999), autor que concebe a correção como positiva e necessária para a aprendizagem. Ambos os pesquisadores realizaram testes em ambientes controlados a fim de defender seus posicionamentos; é possível se alinhar ao entendimento de que a correção promove o ensino, direcionando a crítica somente à correção puramente gramatical sem orientação de gêneros discursivos, bem como se valer das pesquisas de Truscott (2008; 1999) para se alinhar a um posicionamento contrário à qualquer tipo de correção como instrumento de ensino.

Mobilizamos os textos de Truscott (2008; 1999) sobre os efeitos da correção na aprendizagem a fim de admitirmos a limitação das discussões sobre correção em textos orais e escritos empreendidas na presente pesquisa, uma vez que compreendemos a complexidade de discussões sobre correção, tanto para falantes de espanhol como para falantes de línguas distantes. Contudo, não nos furtamos de abordar, mesmo que brevemente, a problemática da correção pois compreendemos que ela está presente em qualquer espaço de ensino, mesmo que de maneira não sistematizada, como é comum nas aulas de PLAc.

Neste trabalho, defendemos que se promova a correção de erros de falantes de espanhol de forma crítica, ação possível quando o professor é consciente de que o sotaque é comum na fala de qualquer língua, não se constituindo como erro quando não afeta a comunicação; por isso, é necessário ter parcimônia tanto para não aceitar que os alunos falem espanhol em momentos que deveriam falar português na aula de PLAc, quanto para não recair na correção excessiva, principalmente da produção oral dos alunos, em busca de promover uma fala “sem sotaque”, a qual não existe e não deve ser o foco de uma aula que busca ensinar o uso da língua em situações comunicativas relevantes. Esses esclarecimentos sobre definição de erro e correção são apresentados aos professores utilizadores do MD proposto nesta dissertação, em forma de orientações escritas no “Caderno do Professor de PLAc”, detalhado no Capítulo 4.

#### 2.2.2 Nível de escolarização nas aulas de PLAc e a promoção do letramento em práticas sociais relevantes

Nesta pesquisa, defendemos que a escolarização dos indivíduos impacta no aprendizado de uma língua adicional, facilitando-a quanto maior a vivência do sujeito em práticas de ensino institucionalizadas. Logo, os diferentes níveis de escolarização dos aprendizes devem ser levados em conta quando se propõe a criação de um MD que visa contemplar uma turma multinível, bem como os diferentes letramentos nos quais foram socializados. Para expandir a discussão, seguimos ao conceito de letramento.

De acordo com Kleiman (1995), podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p. 19). Contudo, essa visão de ensino de leitura e de escrita atrelado ao seu impacto social não é uma unanimidade entre os teóricos, fato que leva alguns autores a fazerem uma distinção entre o conceito de alfabetização, entendida como apropriação do código, e o conceito de letramento, que compreende a escrita como prática social.

Nesse sentido, Kleiman (1995, p. 15) explica que “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização”. Em ressalva, a autora exime Paulo Freire da conotação do termo alfabetização como restrito à apropriação do código, uma vez que o autor entende alfabetização como processo de desenvolvimento da consciência crítica juntamente ao ensino da leitura e da escrita (FREIRE, 1980).



Também Rojo (2014, p.98) compreende por letramento “os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) “. Tanto os autores citados quanto outros teóricos brasileiros de letramento foram fortemente influenciados pelo autor britânico Brian Street e pelos *Novos Estudos do Letramento* (STREET, 1996). Dada a sua influência e a repercussão dos modelos de letramento propostos por Street (1996), é relevante compreender esses modelos e suas diferenças.

Brian Street, em seu livro *Literacy in Theory and Practice* (1984), propõe dois modelos de letramento. O primeiro deles, o modelo autônomo, concebe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido. Nesse viés, entende-se a escrita como um produto completo em si mesmo, neutro e que não depende do seu contexto de produção para existir. Nele, há somente uma leitura possível de textos que, coincidentemente, é aquela das comunidades de práticas privilegiadas econômica e socialmente, como pontua Kleiman (1995). O modelo autônomo é o dominante na escola, na mídia e nos discursos políticos, e estabelece a escrita como tecnologia essencial para o desenvolvimento cognitivo, econômico e social. De acordo com esse modelo, ao introduzir o letramento aos iletrados, será garantido a eles avanços cognitivos, econômicos e a participação cidadã, sem considerar a situação sociocultural que pode ser condicionante para a sua falta de letramento (STREET, 2003, p. 77). Desde essa perspectiva, os grupos letrados são considerados pela sociedade como a norma, o esperado, o desejado.

Questionando a visão simplista e simplificadora do modelo autônomo, Street (1984) propõe o modelo ideológico de letramento, o qual concebe as práticas envolvendo a leitura e a escrita como situadas e condicionadas pelo contexto sociocultural dos indivíduos e, portanto, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem do contexto em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 1995). De acordo com o autor, o modelo ideológico de letramento oferece uma visão culturalmente sensível em relação às práticas de letramento, uma vez que elas variam de um contexto para o outro, tanto em termos de o que é escrito e lido, como é escrito e lido, quem escreve e lê para quem, como das ações organizadas a partir da leitura e da escrita e os valores atribuídos a elas (STREET, 2003, p. 77).

Em adição aos modelos autônomo e ideológico, trazemos à discussão os conceitos de evento de letramento (HEATH, 2001[1982]) e de práticas de letramento (STREET,

2000), essenciais para a investigação de como o letramento, com base no modelo ideológico, acontece em diferentes contextos. Para Heath (2001[1982]), os eventos de letramento são “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1982, *apud* SOARES, 2003, p.105). Em uma pesquisa etnográfica, Heath (2001[1982]) centra sua análise sobre o evento de letramento *bedtime* – ação de contar histórias para colocar a criança para dormir – em três comunidades diferentes e descreve práticas de letramento distintas entre elas; um primeiro grupo utiliza livros de literatura infantil na contação, envolvendo as crianças em atividades de perguntas e respostas a partir das histórias contadas. Já os outros grupos não se valem de livros para expor as crianças às histórias, tampouco de atividades de pergunta e resposta, típicos do primeiro grupo. O estudo indica que as práticas escolares se assemelham às do primeiro grupo e que privilegiam, desde uma perspectiva do modelo autônomo de letramento, essa como a única maneira genuína e valorizada de se relacionar com textos. Desse modo, a autora mostra que as práticas escolares já encaminham alunos por trilhas determinadas para suas experiências com textos escritos antes mesmo de chegarem à escola, sendo essas trilhas reprodutoras de desigualdades na jornada escolar, uma vez que algumas práticas de letramento são altamente valorizadas na escola e, coincidentemente, são as praticadas em famílias de grupos socioeconomicamente privilegiados; já outras práticas, relacionadas a classes sociais menos privilegiadas, são interditas no contexto escolar.

Complementarmente ao tópico, Street (2000) define os conceitos de “evento de letramento” e “prática de letramento”. O autor afirma que os eventos de letramento se relacionam a uma situação particular em que as ações acontecem em função de textos escritos como, por exemplo, um debate em aula de literatura que se desenvolve a partir de uma obra literária previamente lida. Segundo o autor, ao observar um evento de letramento particular do qual o observador não é participante, e com o qual não está familiarizado, é provável que ele tenha dificuldades em compreendê-lo, porque existem certas convenções que organizam o evento, variáveis em cada grupo. A essas convenções, que determinam o que é certo e prestigioso, ou errado, denominamos práticas de letramento (STREET, 2000). Um mesmo evento, portanto, comporta diferentes práticas; retomando o exemplo anterior, em uma sala de aula “A” de literatura, a prática de letramento prestigiada diz respeito ao compartilhamento oral de análises sobre o texto lido; já em outra sala de aula “B”, a prática de letramento

valorizada centra-se na escuta da fala do professor sobre o texto e na tomada de notas pelos alunos, sem o compartilhamento oral de análises dos discentes.

A partir dos conceitos de Heath (2001[1982]) e Street (2000), retomados por Kleiman (1995), referenciamos a definição de agência de letramento como espaço em que eventos de letramento ocorrem, sendo a escola esta instituição por excelência, considerando que tem como um dos principais propósitos ensinar a ler e a escrever. Nesta dissertação, transpomos a agência de letramento para os cursos de PLAc, pois este espaço é, frequentemente, o único que gira em torno do texto escrito no novo país de vivência dos deslocados forçados. Por esse motivo, é fundamental que o evento de letramento “aula de língua de acolhimento” seja sensível às diferentes práticas de letramentos dos alunos, uma vez que eles possuem trajetórias de escolarização e de práticas letradas distintas, de acordo com a cultura de ensino dos seus locais de origem e níveis de educação escolar formal. Através do MD proposto nesta dissertação, buscamos proporcionar aos alunos práticas de letramento mais variadas, fomentando o acesso a bens culturais, ao trabalho, às culturas do cotidiano, ligados ou não às culturas de escrita, de tal forma que suas experiências e reflexões sobre discursos hegemônicos seja maior.

### 2.3 ENSINO POR TAREFAS NAS AULAS DE PLAc EM FORMATO DE OFICINAS E A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Como afirmamos nas seções anteriores, há diversos cruzamentos entre o ensino-aprendizagem de PLA e PLAc. Um exemplo é no que diz respeito às abordagens de ensino, já consolidadas no ensino de línguas adicionais e que podem ser transpostas ao contexto de ensino de língua de acolhimento. Neste escrito, um dos embasamentos para a construção de um material de PLAc que atende às necessidades de alunos e de professores é o ensino por tarefas. Em ascensão na década de 1980, o ensino por tarefas, ou ensino mediado por tarefas, surgiu como uma reação às práticas de ensino de línguas centradas nos professores, orientadas pelo estudo da língua como estrutura e com enfoque nas regras gramaticais (VAN DEN BRANDEN, 2006).

Autores de textos seminais sobre ensino por tarefas, como Prabhu (1987), afirmam, há mais de trinta anos, que o ensino de língua como formas e regras linguísticas são ineficientes, principalmente por dividir a língua em partes compreendidas como apreensíveis isoladamente, por exemplo, tópicos gramaticais

desvinculados de textos. Em contraste, o ensino por tarefas não divide a linguagem em blocos e categorias, pois a considera como unidade a ser apreendida holisticamente, através de tarefas funcionais e comunicativas, sendo o estudo comumente organizado por situações de uso da linguagem. De acordo com Van den Branden (2006), as ações a serem realizadas na língua adicional em sala de aula orientada por tarefas devem se relacionar com, ou derivar de aquilo que é esperado que os aprendizes façam com a língua-alvo na vida real. Em vista disso, uma condição primária para estabelecer o conteúdo de ensino é analisar, em termos de esferas de ação social, quais são as tarefas que os aprendizes necessitam realizar em seus cotidianos como seres de linguagem. Ou seja, levam-se em conta os gêneros discursivos que permeiam as relações dos sujeitos aprendizes, considerando os propósitos comunicativos envolvidos, os sentidos sociohistoricamente construídos através dos gêneros e das relações interpessoais (BAKHTIN, 1997; 2003).

Ao elucidarmos o conceito de ensino por tarefas que embasa o material didático proposto na dissertação, é necessário apresentar a concepção de linguagem que fundamenta as tarefas pedagógicas. O conceito de linguagem como interação foi desenvolvido pelo círculo de Bakhtin e parte da prerrogativa que através da linguagem os seres humanos estabelecem interação, por meio de atividades que envolvem a linguagem. Para realizar ações no mundo por meio da linguagem, esta necessariamente se organiza em formas relativamente estáveis, os gêneros do discurso. Dessa forma, constrói-se o ser social que, ao fazer uso da linguagem através de seus gêneros discursivos, negocia sentidos e produz enunciados que respondem a enunciados anteriores, de forma dialógica. Como esclarece Bakhtin (2003, p.282):

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa [...]

Através dessa concepção de linguagem, entendemos que as tarefas pedagógicas alinhadas ao pressuposto teórico apresentado entendem a leitura e a produção de gêneros discursivos como frutos da interação de sujeitos sociohistoricamente situados nas esferas sociais nas quais circulam; dessa forma, o estudo dos gêneros do discurso requer mais do que entender o que se diz/ o que está escrito: é preciso avaliar quem produziu, para quem, quais os discursos e enunciados anteriores aos quais se responde.

Sendo assim, neste trabalho, compreendemos que as tarefas pedagógicas devem ser pautadas por gêneros do discurso.

Para conduzir o ensino da língua orientado por tarefas, seguimos as orientações trazidas por Prabhu (1987) e Van den Branden (2006) de que os aprendizes devem agir como usuários da língua mais do que como estudantes, colocando maior foco no significado do que na apreensão e reprodução da forma. Ter como objetivo o aprendizado da língua centralizada no significado não implica abolir o estudo de formas linguísticas, mas sim utilizá-las a serviço da compreensão dos efeitos de sentido que tópicos gramaticais, por exemplo, desempenham em determinado gênero discursivo, levando em consideração as negociações de sentidos implicadas.

Como adverte Breen (1987, *apud* VAN DEN BRANDEN, 2006), transpor situações reais do uso da linguagem para a sala de aula não significa emulá-las, visto que há uma inegável diferença entre a situação real vivida e aquela transposta para uma tarefa em sala de aula. As situações reais englobam usos da linguagem não controláveis e são únicas, por mais similares que possam ser entre si. Mesmo que as situações transpostas para o plano da sala de aula não sejam capazes de englobar todas as nuances dos acontecimentos da situação real, sempre apresentarão um uso da linguagem mais próximo do real que o tratamento de língua como forma, desvinculada de situações de uso. Ao se buscar a similaridade das tarefas com situações reais de uso da língua, é possível afirmar que os aprendizes são movidos para desempenhar uma ação no mundo.

Ao tratarmos do ensino por tarefas, é importante apresentar a definição de tarefa alinhada a esta pesquisa. Como aponta Van den Branden (2006), tarefa e atividade são termos utilizados, muitas vezes, como genéricos. Sendo assim, por vezes, todas as ações e enunciados que se referem a atividades educacionais são chamadas de tarefas. Contudo, optamos por nos filiar à compreensão apresentada por Bulla, Lemos e Schlatter (2012, p.108) que definem tarefa como “um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão de enquadramento de atividades futuras e sustentadas por objetivos educacionais”. Segundo as autoras, a tarefa pedagógica diz respeito à etapa de planejamento dos objetivos educacionais e é expressa no material didático como objeto discursivo. Neste viés, a tarefa diferencia-se da atividade. Esta se relaciona com a etapa de implementação da tarefa planejada, no encontro de sala que compreende a interação social dos alunos e a organização de sua participação. O modo como a tarefa é realizada enquanto atividade pedagógica também pode reconfigurar os objetivos educacionais planejados na tarefa.

Ao orientarmos nosso trabalho pelo ensino por tarefas, é pertinente planejar uma tarefa pedagógica final como o ponto de chegada de um percurso de aprendizagem. Apesar de compreendermos que a aprendizagem ocorre ao longo do processo, entende-se que uma tarefa final direciona as etapas de tarefas que a antecedem; assim, no MD de PLAc desenvolvidos para o CIBAI, cada oficina, alinhada ao ensino por tarefas, foi organizada a fim de garantir a realização da tarefa final planejada ao fim de cada aula com 3 horas de duração. A escolha de organizar por meio de tarefas os MD das oficinas de PLAc aqui proposto se baseia no trabalho realizado no projeto Português Brasileiro para a Migração Humanitária da UFPR, espaço de ensino de PLAc onde as aulas são organizadas em formato de oficinas, a partir de um tema específico e considerado relevante, pelos professores, para a inserção de deslocados forçados na sociedade, como:

[...] busca por um emprego, comportamento no ambiente profissional, localização na cidade, sistema de saúde, entre outros. A partir destes temas, apresentamos estruturas linguísticas necessárias para que o aluno seja capaz de se comunicar em uma situação real e, ao final, de produzir uma tarefa, também considerando uma situação real de uso da língua. (CURSINO *et al.*, 2016, p.322)

Entendemos, na presente dissertação, que seria ainda mais benéfico que pudéssemos coadunar o ensino por tarefas com projetos de ensino de maior tempo de duração, a serem desenvolvidos durante um semestre todo, por exemplo. Assim, poderia se estudar um gênero discursivo em sua complexidade enunciativa e, dessa forma, empreender um letramento ideológico e relevante aos alunos. No entanto, tendo em vista as limitações da sala de aula de PLAc, o ensino por tarefas é utilizado no desenvolvimento de aulas que se organizam em formato de oficinas, tal como no PBMIH, devido à evasão dos alunos. Ruano e Cursino (2015) nomeiam este contexto de “porta-giratória”, em que o aluno inicia o curso de português em qualquer momento do semestre, sem necessariamente frequentar as aulas com regularidade. Sobre o conceito porta-giratória, explica-se que

A organização convencional de cursos, em que se pressupõe a presença dos alunos em todas as aulas, não atenderia as especificidades do público-alvo, uma vez que são pessoas em trânsito, e o curso constantemente recebe novos participantes. Diante disso, buscamos elaborar um procedimento que contemplasse essas necessidades. Assim, desenvolvemos uma metodologia que denominamos “porta-giratória”: cada encontro com os alunos tem três horas de duração, e nessas três horas supomos o desenvolvimento completo de uma tarefa. Dito de outro modo, elaboramos a aula com começo, meio e

fim, de tal modo que ela não precise fazer referência a algum conteúdo dado em um momento passado, nem deva ter continuidade obrigatória em algum momento futuro. (CURSINO *et al.*, 2016, p. 320-321)

Entendemos que a evasão de alunos no contexto de PLAc é recorrente em diversos contextos, não se restringindo ao PBMIH e ao Conexão Português CIBAI, por isso, aulas em formato de oficinas possibilitam que os alunos e os professores aproveitem os momentos em sala de aula para coconstruir um conhecimento relevante. Para além de atender aos alunos que não são assíduos, as oficinas funcionam como organização de ensino para aqueles aprendizes frequentes, visto que os assuntos não se repetem. Apesar de não poder desenvolver um projeto de ensino mais longo cujas aulas interdependem entre si, acreditamos que o ensino por tarefas possibilita que, mesmo somente em um encontro, o aluno possa ampliar seu conhecimento e aprender ou aperfeiçoar a realização de uma ação que envolve linguagem que potencialmente vivenciará nas suas esferas de socialização no Brasil.

### **3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS APLICADOS À PESQUISA**

A pesquisa relatada na presente dissertação caracteriza-se como qualitativa, método que se diferencia do quantitativo por não buscar exame de causa e efeito; pelo contrário, na pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo, preza-se pela validade ecológica, compreendida como a particularidade de relações entre sujeitos e/ou de situações particulares. Isso significa que há um contraste entre o método experimental, no qual se formula uma hipótese que é testada através de situações-controle, havendo a relação de causa e efeito, e a metodologia de pesquisa interpretativa, adotada quando o foco do pesquisador não se limita à relação de causa e efeito, considerando situações em ambiente não controlável e sem a busca por asserções generalizantes. Para resumir a diferenciação dos métodos, Mason (2002, p. 19 [tradução minha]) esclarece que “abordagens qualitativas geralmente envolvem a formulação de questões a serem exploradas e desenvolvidas no processo de pesquisa, ao invés de hipóteses a serem testadas na pesquisa empírica”.

A escolha pela metodologia de pesquisa qualitativa ou quantitativa é tributária das perguntas de pesquisa, por isso, é necessário que o pesquisador tenha clareza sobre o que busca através da investigação a ser empreendida. A fim de justificar a filiação

deste trabalho ao método de pesquisa qualitativo, retomamos a pergunta de pesquisa que o orienta:

- Partindo do entendimento de que as contingências presentes no contexto de ensino de PLAc justificam a criação de material didático com orientações destinadas aos professores, aulas em formato de oficinas, bem como de tarefas multiníveis devido ao grau heterogêneo de proficiência, de escolarização e das línguas faladas pelos aprendizes, como deve ser esse MD?

Ao optarmos por uma abordagem qualitativa em ambiente não-controlável sem a aplicação em larga-escala, a resposta à pergunta de pesquisa, neste caso, não pode ser expressa em números, tampouco requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, as quais são usuais para comunicar os principais resultados de pesquisas quantitativas. Vale pontuar que alguns dos caminhos mais comuns a serem seguidos na análise qualitativa são a pesquisa documental, estudo de caso e etnografia (GODOY, 1995), contudo, consideramos que esses não são os ideais para responder à pergunta de pesquisa apresentada. Cabe a ressalva de que a etnografia seria profícua para analisar a aplicação do material didático, em situação cujo pesquisador analisasse a utilização feita por outros professores e seus alunos, visto que a figura de pesquisador e de professor – aplicador não coincidem na pesquisa de cunho etnográfico; apesar de considerarmos que esse movimento metodológico também produziria resultados pertinentes para qualificar o ensino de PLAc, não se cumpriria o objetivo da pesquisa de sistematizar procedimentos metodológicos e escolhas teóricas que embasam a construção do MD.

Valemo-nos da metodologia de pesquisa qualitativa intervencionista para responder à pergunta de pesquisa, a fim de desenvolver a resposta com o foco de apresentar a criação de material didático a ser utilizado em minha prática como professora de PLAc, com uso potencial para outros contextos de PLAc no Brasil. Segundo Damiani *et al.* (2013, p. 58), “as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”; outra característica desta metodologia é sua recorrente realização pelo docente em seu âmbito de atividade. No caso da presente pesquisa, o problema prático identificado através de revisão bibliográfica e de minha experiência como docente voluntária de PLAc é, conforme discutido no capítulo anterior, a falta de MDs adequados ao contexto de ensino que levem em consideração a não formação dos professores e a rotatividade de alunos. Ademais, o MD proposto destina-se a minha sala de aula, situação em que pesquisadora e docente coincidem.



Um problema comumente enfrentado em pesquisas do tipo intervenção pedagógica é sua classificação como projeto de ensino e os relatórios como relatos de experiência. A fim de fornecer esclarecimentos, Damiani *et al.* (2013, p.60) sugerem que

O componente interventivo, isto é, a intervenção propriamente dita, deve ter seu lugar assegurado no relatório, devendo ser apresentado com detalhes. O método da intervenção demanda planejamento e criatividade, por parte do pesquisador, bem como diálogo com a teoria – que o auxilia na compreensão da realidade e na implementação da intervenção.

Defendemos que o diálogo com a teoria é o aspecto fundamental para a produção de conhecimento relevante para o campo pedagógico. Por este motivo, o MD proposto nesta dissertação é embasado teoricamente por conceitos explorados no capítulo anterior, como língua de acolhimento, ensino por tarefas, sala de aula multinível, práticas de letramento, entre outros que garantem que a intervenção pedagógica esteja atrelada à mobilização da teoria.

Em virtude da similaridade com a pesquisa de intervenção pedagógica, fazemos referência a outra metodologia de pesquisa qualitativa de caráter intervencionista: a pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005, p.445), a pesquisa-ação educacional é “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.”. Para implementar uma pesquisa nos termos na pesquisa-ação, o autor elenca as etapas de: a. identificação de um ponto a ser aprimorado na prática docente; b. planejamento da ação; c. monitoramento e reflexão sobre os resultados; através dessas, o professor-pesquisador implementa melhorias em seu contexto de trabalho e produz conhecimento cientificamente relevante. É importante ponderar que Damiani *et al.* (2013) apresentam algumas diferenciações entre a pesquisa de intervenção pedagógica e a pesquisa-ação: na primeira, o planejamento e a implementação das intervenções partem do pesquisador, já na pesquisa-ação, os participantes são protagonistas nessas etapas. Apesar das diferenças, é notável a convergência de aspectos das duas metodologias de pesquisa, as quais compartilham do objetivo de produzir mudanças, identificar e resolver problemas, o caráter aplicado e o suporte teórico necessário para a proposição das mudanças.

Levando em conta o aspecto interventivo da pesquisa proposta, esta coincide com alguns dos pressupostos da pesquisa de intervenção pedagógica e com a pesquisa-

ação, contudo, destoa de outros. É comum que trabalhos filiados à pesquisa-ação ou à pesquisa qualitativa de intervenção pedagógica realizem a avaliação da prática, descrita por Tripp (2005) como a etapa da reflexão sobre os resultados. Por exemplo, a aplicação de um projeto de ensino elaborado para intervir e qualificar o aprendizado em determinada sala de aula é monitorada pelo professor através de instrumentos como questionários respondidos pelos alunos, entrevistas, observação-participante do professor que é concomitantemente o aplicador do projeto de ensino proposto e o docente da sala de aula. Embora o MD proposto nesta dissertação tenha sido utilizado em minha prática docente, não é descrita sua aplicação, pois este não é o foco da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa empreendida na dissertação é qualitativa de caráter intervencionista, diferenciando-se da pesquisa de intervenção pedagógica e da pesquisa ação no que diz respeito ao método de geração e análise de dados sobre práticas de ensino envolvendo sujeitos. Levando o caráter da pesquisa em consideração, somente informações públicas são mencionadas neste escrito. Nenhum dado envolvendo os alunos ou professores foi gerado e será analisado, como entrevistas ou questionários a fim de documentar a implementação do material didático proposto na presente dissertação.

Havendo discutido a relação desta pesquisa com a literatura de metodologia de pesquisa qualitativa, no restante deste Capítulo 3, apresentamos os procedimentos de elaboração do material didático proposto, tanto daquele voltado ao aluno quanto do direcionado ao professor. Primeiramente, apresentamos os critérios de seleção dos temas e gêneros discursivos que constituem o MD. Na seção destinada à descrição das etapas de produção do material do aluno, apresentamos os títulos das oficinas elaboradas, além de relatar o processo de construção e aplicação do material pedagógico no curso de PLAc Conexão Português CIBAI. Para descrever a metodologia de produção das orientações para os professores, o qual se subdivide em dois produtos – a constar, MD comentado e Caderno do Professor de PLAc –, apresentamos o procedimento empreendido para selecionar o conteúdo relevante expresso nas orientações. Estes, assim como o material do aluno, foram utilizados no Conexão português CIBAI e foram modificados a partir de reflexões feitas após o uso.

### 3.1 A INSUSTENTÁVEL LEVEZA DAS TEMÁTICAS PARA O ENSINO PLAc

É comum que o ensino de língua de acolhimento a deslocados forçados privilegie temáticas consideradas urgentes e de ordem prática, relacionadas a preenchimentos de formulários na Polícia Federal e busca por emprego, por exemplo. São Bernardo (2016, p.87) escolheu para a elaboração de materiais de PLAc as temáticas *trabalho, moradia e saúde*, não se limitando a essas e abordando o estudo sobre relações de gênero; além disso, a autora destaca que buscou promover o ensino da língua sempre guiado pelo objetivo de amparar os aprendizes na luta contra a opressão e dominação cultural, prática que consideramos desejável principalmente a grupos minoritarizados.

Concordamos com a autora na escolha das temáticas e acreditamos que levar em conta as necessidades específicas desses sujeitos com a língua, as quais são diferentes daquelas apresentadas por intercambistas ou estrangeiros que vêm ao Brasil somente para estudar ou a turismo, é uma característica que difere o PLAc de outras situações de ensino de português como língua adicional. No entanto, não nos furtamos de levar em conta o peso de abordar somente tais temáticas no ensino de PLAc, restringindo e reforçando o vínculo do uso da língua de acolhimento à resolução de problemas. Entendemos que é desafiador promover o ensino da língua a partir das necessidades mais urgentes do aluno, que perpassam situações de sobrevivência, sem atribuir ao aprendizado o caráter de peso.

Pensando nos conceitos de peso e leveza, fazemos referência à obra de Ítalo Calvino, intitulada *Seis Propostas para o Próximo Milênio* (1990), na qual o autor apresenta conferências que propõem valores concernentes à literatura, sendo a leveza a primeira. Para o escritor, a literatura teria o objetivo de conferir leveza ao peso de viver, e para que essa função seja alcançada ele cita três características necessárias à construção textual literária. A primeira diz respeito à linguagem que deve permitir a leveza dos significados; a segunda se refere à abstração da narrativa literária e a terceira se relaciona à formação de figuras visuais leves. É dizer, deve-se primar pela leveza da narrativa e da linguagem na obra literária, mantendo a característica da precisão, pois leveza não deve ser compreendida como sinônimo de vagueza nem de aleatoriedade. Assim, o leitor pode encontrar nos textos literários a vivência sem peso, por meio da sincronia das palavras, do enredo, da narrativa e das personagens e arquétipos mobilizados pelo autor.

Em face da leveza, há a necessidade da existência do peso, por isso Calvino (1990) pondera que para compreender um é necessário reconhecer a experiência do

outro, saber o seu valor. Como proposto em *A insustentável leveza do ser* (1984), de Milan Kundera, o peso traz significado à vida, conferindo realidade à existência humana. Nas palavras do narrador do romance (1984, p. 11):

[...] a ausência total de fardo faz com que o ser humano se torne mais leve do que o ar, com que ele voe, se distancie da terra, do ser terrestre, faz com que ele se torne semirreal, que seus movimentos sejam tão livres quanto insignificantes.

Em Kundera (1990), tanto leveza quanto peso são insustentáveis, contudo, é o peso que confere materialidade à existência humana, a partir de uma perspectiva existencialista. Apropriamo-nos dos conceitos de peso e leveza apresentados por Calvino (1990) e por Kundera (1984), ao compreendermos que a elaboração de materiais didáticos se aproxima da produção literária por também abarcar o uso da linguagem através do estudo e produção de gêneros textuais. Assim como proposto por Calvino (1990), buscamos na criação do MD de PLAc a elaboração de tarefas pedagógicas que contemplem a leveza da linguagem; como na obra de Kundera (1984), compreendemos que a leveza é insustentável uma vez que é necessário o peso para consolidar a existência humana.

Assim, uma aula baseada somente na leveza é inviável nos termos em que lecionamos PLAc, por meio de cursos organizados por voluntários e com poucos encontros semanais, em que cada aula precisa incidir diretamente nas necessidades linguísticas específicas dos aprendizes, o que impede a oferta de cursos específicos como de criação literária, teatro, ou de outras possibilidades de fruição artística que contemplam o uso da linguagem. Apesar dessas limitações, focar somente na linguagem como ferramenta para resolução de problemas devido à curta duração das aulas também a torna insustentável, como um fardo aos aprendizes. Por tais motivos, defendemos que é necessário pensar constantemente em como equilibrar o peso e a leveza nos materiais didáticos de PLAc.

No MD que propomos nesta dissertação, a escolha das temáticas para elaborar as oficinas passou pelo crivo da utilidade do uso da língua para os alunos, que representa o peso, e coube a pergunta sobre como conferir leveza no tratamento dessas temáticas “pesadas”, porém urgentes aos alunos. Ao trabalhar com ensino de PLAc através de contos populares durante minha graduação, ressaltei que esta é uma maneira de promover “[...] o estudo do português para além do uso em relações pragmáticas do cotidiano, uma vez que trabalhamos com um gênero literário que se relaciona ao uso da

língua como forma de fruição artística” (SOARES, TIRLONI, 2017, p.213); dessa forma, entendemos que o gênero discursivo conto popular é uma das formas de conferir leveza às aulas de PLAc, mas não a única.

Para além da leveza proporcionada pela fruição artística de textos literários, buscamos contemplar essa característica no material de PLAc de outras formas, como na escolha de gêneros discursivos e na condução de seu estudo, no intento de alcançar o equilíbrio entre o peso e a leveza. Essa leveza é caracterizada pela seleção de gêneros discursivos variados: do mapa ao *meme*, é possível que ambos abordem a temática locomoção pela cidade, de uso prático aos estudantes. Dessa forma, apesar das temáticas que remetem ao peso, os gêneros discursivos e as tarefas pedagógicas conferem leveza às oficinas.

### 3.2 ELABORAÇÃO DAS OFICINAS: MATERIAIS DO ALUNO E DO PROFESSOR

Para elaborar o material do aluno, foram seguidos os seguintes passos:

- a. Seleção de temas e gêneros discursivos;
- b. Elaboração do MD, composto por dez oficinas;
- c. Utilização do MD no curso de PLAc Conexão Português CIBAI;
- d. Implementação de melhorias a partir de: 1. autorreflexão sobre o uso do MD; 2. *feedback* de professores utilizadores do material; 3. leitura crítica feita por pesquisadores de PLAc;
- e. Disponibilização do MD para a utilização no curso de PLAc Conexão Português CIBAI.

Para a seleção das temáticas e dos gêneros discursivos, para além de considerarmos os conceitos de peso e de leveza expostos anteriormente, tomamos como base os critérios sugeridos em Schlatter (2009) e em Schlatter e Garcez (2009). Os autores sugerem que os temas devem ser relevantes aos alunos ao pensarmos em possíveis práticas sociais em que os aprendizes possam se inserir. Esses temas indicam os gêneros discursivos a serem mobilizados, bem como os recursos linguísticos pertinentes. Para a seleção dos temas, levamos em consideração a opinião dos alunos através de questionário aplicado no início do curso (APÊNDICE A), o qual tinha o intuito de sondar as temáticas de interesse dos aprendizes. Este questionário baseou-se nos propostos em Sene (2017) e em Cruz (2017).

A seguir, apresentamos tabela com as oficinas elaboradas a partir das preferências dos alunos, expressas no questionário; junto a cada oficina são apresentados os principais gêneros discursivos mobilizados.

Nome da oficina	Principais gêneros discursivos mobilizados
Só não vá se perder por aí	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa de locomoção pela cidade</li> <li>• Comentários de internautas no site <i>Trip Advisor</i></li> </ul>
Ônibus não se pega, se conquista!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Meme</i></li> <li>• Conversa no <i>WhatsApp</i> com amigo</li> <li>• Rotas de ônibus no <i>Google Maps</i></li> </ul>
Sou um bom candidato para esta vaga de trabalho porque...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista de trabalho (oral)</li> </ul>
Em busca de um trabalho no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manchete de jornal</li> <li>• <i>Curriculum Vitae</i></li> </ul>
Dar um rolê	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convite no <i>Facebook</i> para eventos</li> <li>• Conversa no <i>Messenger</i> com amigo</li> </ul>
Que português é esse?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo de <i>vlog</i> no <i>YouTube</i></li> <li>• Comentários de internautas em vídeo no <i>YouTube</i></li> </ul>
O inverno está chegando!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propaganda da campanha do agasalho</li> </ul>
Xô gripe!	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folder de campanha de vacinação do SUS</li> <li>• Folder informativo sobre prevenção da gripe</li> <li>• Receita de chá</li> </ul>
Preciso passar no super	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folder de promoções do supermercado</li> <li>• Lista de compras</li> </ul>
Marmita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elemento Provocador, utilizado na entrevista do Celpe-Bras, contendo infográfico nutricional de <i>blog</i></li> <li>• Texto de <i>blog</i> sobre como organizar marmita saudável gastando pouco</li> </ul>

O MD foi utilizado para ministrar as aulas no curso Conexão Português CIBAI, módulo II, onde atuo como professora voluntária desde o início de 2018. Além de mim, outros professores também do módulo II fizeram uso do material e me relataram suas experiências com o uso; a partir do *feedback* apresentado pelos professores voluntários que utilizaram o MD e por meio de minha reflexão após o uso, implementei melhorias no material a fim de aprimorá-lo para o contexto de ensino.

É necessário esclarecer que não relato minha prática docente tampouco transcrevo os *feedbacks* feitos pelos demais professores, pois esses dados não fazem parte da análise, tampouco tenho autorização para apresentá-los. No entanto, pontuo de maneira global uma das mudanças que ocorreram após a aplicação. Os demais professores e eu identificamos dificuldade de usar recursos multimídia, como *data show*, porque os equipamentos por vezes não estavam disponíveis. A constatação me levou a sugerir nas oficinas com recursos multimídia uma maneira de o professor modificar a tarefa para poder usá-la em salas de aula que não dispõem de caixas de som, computador, *data show*, internet, característica comum em outros contextos de ensino de PLAc. Também a extensão das aulas foi reduzida a partir do *feedback* dos professores do CIBAI e de minha experiência ao aplicar o MD.

A indicação de melhorias também foi feita por professores de PLAc com formação em evento acadêmico realizado na UFRGS. Em linhas gerais, as principais sugestões de melhoria recaíram no desmembramento de algumas oficinas, as quais deveriam ser transformadas em duas devido à extensão e aos objetivos de aprendizagem propostos, bem como sugestão de escolha de outros textos autênticos para que os alunos tivessem contato com gêneros discursivos mais variados. Depois de implementar as melhorias, o MD foi compartilhado entre todos os professores do Conexão Português CIBAI.

Somente uma oficina foi selecionada para ser apresentada integralmente nesta dissertação, visto que entendemos que é o suficiente para ilustrar a organização das demais, já que seguem um padrão. Além disso, é mais adequado ao gênero discursivo dissertação de mestrado apresentar uma oficina para que se possa focar na justificativa detalhada das escolhas metodológicas feitas. As demais oficinas estão em processo de diagramação para serem disponibilizadas *online*.

Com relação aos materiais do professor, vale destacar que foram produzidos dois produtos: “MD comentado” e “Caderno do Professor de PLAc”. Realizamos as seguintes etapas para elaborar os materiais destinados aos docentes:

- a. Levantamento do perfil do professor de PLAc – como é no CIBAI e em outros contextos similares relatados em pesquisas;
- b. Leitura e análise de materiais que trazem orientações para os professores – caderno do professor Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009);
- c. Elaboração de dois materiais destinados aos docentes: “MD comentado” e “Caderno do Professor de PLAc”;
- d. Implementação de melhorias a partir de: 1. autorreflexão sobre o uso do MD; 2. *feedback* de professores utilizadores do material; 3. leitura crítica feita por pesquisadores de PLAc;
- e. Disponibilização do MD para a utilização no curso de PLAc Conexão Português CIBAI.

Cada uma das oficinas direcionadas aos alunos é acompanhada de “MD comentado”; trata-se de orientações dirigidas aos docentes sobre a implementação de cada uma das tarefas pedagógicas que compõem as oficinas, explicitando objetivos educacionais e procedimentos metodológicos. Produzimos, também, um guia geral para os docentes, o “Caderno do Professor de PLAc”; neste apresentamos: a concepção de linguagem que embasa o material; a definição de língua de acolhimento; a justificativa por organizar as aulas em formato de oficinas; orientações para a modificação das oficinas propostas, bem como para a criação de novas; materiais adicionais para a implementação das aulas; sugestões de leituras teóricas para qualificar o ensino de PLAc.

Como optamos por apresentar detalhadamente o MD de apenas uma oficina destinada ao aluno, enfocamos no “MD comentado” correspondente; o “Caderno do Professor de PLAc” é analisado integralmente. Todos os materiais produzidos em análise estão disponíveis nos Apêndices.

#### **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO MATERIAL DIDÁTICO MULTINÍVEL PARA A AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Neste capítulo, são apresentadas e analisadas as tarefas de ensino elaboradas no material didático multinível para a aula de PLAc, a fim de materializar a discussão teórica empreendida nos capítulos 1 e 2. Escolhemos a oficina 2, intitulada “Ônibus não se pega, se conquista”, bem como o “MD comentado” que a acompanha; o “Caderno do Professor de PLAc”, é apresentado em sua totalidade na seção 4.1. Seleccionamos a



oficina 2 em detrimento das demais pois consideramos que esta possui tarefas que melhor ilustram as escolhas teóricas e metodológicas que embasam o MD.

#### 4.1 ORIENTAÇÕES PARA OS PROFESSORES

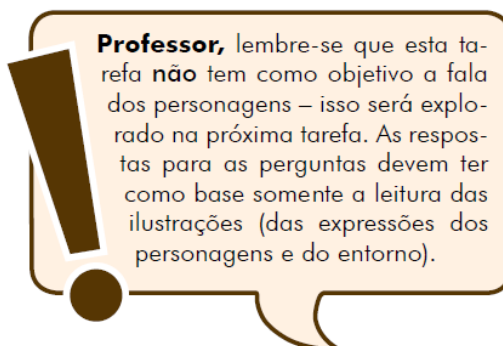
Os materiais destinados aos professores se subdividem em dois: “MD comentado” e “Caderno do Professor de PLAc”. Este sistematiza informações gerais sobre o propósito de ensino do material como um todo e apresenta instruções para a condução das aulas de PLAc em um compilado de 10 páginas, subdividido em: a. **informações gerais** (Quem são meus alunos?; Para quem este material didático se destina?); b. **seções do material do aluno** (Alunos que precisam de ajuda e alunos que não precisam de ajuda; Falantes de Espanhol; Conversa entre os colegas; Várias línguas na mesma sala de aula); c. **orientações para o professor** (Estratégias e dinâmicas para a aula); d. **sugestões de leituras para continuar o trabalho**. Para a elaboração, levamos em conta o perfil dos professores das aulas de PLAc ministradas em caráter de voluntariado, por isso, optamos por um material conciso, visto o tempo restrito que voluntários dispõem para aperfeiçoar seu trabalho. A fim de estabelecer interlocução com esses sujeitos, tanto no “MD comentado” quanto no “Caderno do Professor de PLAc”, baseamo-nos no modelo de orientação para professores oferecido nos cadernos dos professores da coleção Lições do Rio Grande (Rio Grande do Sul/RS, 2009), material que coloca em prática as propostas expressas nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, relativos a cada área do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Destacamos que as orientações fornecidas nos cadernos Lições do Rio Grande são voltados para professores com formação que lecionam em escolas de educação básica no Rio Grande do Sul, logo, apresentam um planejamento de aula detalhado, abordando orientações para os professores, habilidades, conteúdos e objetivos de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que se trata de um projeto maior, como ação de política pública coordenada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul. Assumimos as limitações dos materiais dirigidos aos professores elaborados nesta pesquisa, em comparação às orientações docentes expressas nos cadernos Lições do Rio Grande, o que é justificável se levado em consideração a diferença de magnitude desses.

O principal aspecto do Lições do Rio Grande que buscamos transpor para os materiais do professor aqui apresentado diz respeito à maneira de se dirigir aos

docentes, em formato de diálogo entre o professor mais experiente (eu, autora das orientações escritas, endereçadas aos professores) e menos experiente (utilizadores dos materiais, muitos sem formação em Letras), como pode ser visto na Figura 1:

Figura 1: orientação ao professor.



Fonte: Caderno Lições do Rio Grande (Rio Grande do Sul, 2009, p.102)

A Figura 1 apresenta texto endereçado aos professores utilizadores do material dentro de um balão de fala com emprego do vocativo “professor”, destacado em negrito, elementos que o configuram como uma conversa que apresenta sugestões, registrada em código escrito. O texto informa o objetivo da tarefa em questão e as respostas esperadas dos aprendizes. Levando em conta essa maneira de orientar os professores, lançamos mão desse recurso no “MD comentado”, por meio de textos dentro de balões de fala. Os balões apresentam orientações quanto aos procedimentos metodológicos de implementação do material e, complementarmente, há caixas de texto, destinadas aos objetivos pedagógicos das tarefas, informações e dicas complementares. Nos balões, também há orientações sobre a maneira como o professor pode realizar a verificação das respostas dos alunos – anotar as respostas na lousa, pedir que respondam em voz alta –, como pode ser visto nas Figuras 2 e 3:

Figura 2: Orientação ao professor no “MD comentado”.

5. Leia o texto para responder as perguntas.

**TEXTO 1**

**No Brasil**



**ônibus não se pega, se conquista!**

Diga para que os alunos leiam e observem a imagem em silêncio. Peça para que um aluno leia em voz alta. Não é necessário dar a sua explicação sobre o texto, os alunos farão o estudo nas tarefas a seguir.

Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

Figura 3: Orientação ao professor no “MD comentado”.

8. Compare o registro mais formal e menos formal utilizado em saudações e despedidas:

SAUDAÇÕES E DESPEDIDAS MAIS FORMALS	SAUDAÇÕES E DESPEDIDAS MENOS FORMALS

Objetivo: refletir sobre usos apropriados da língua de acordo com o interlocutor (mais ou menos formal).

Ofereça um exemplo aos alunos. Faça a correção na lousa.

Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

Depois da apresentação do embasamento teórico do texto direcionado aos professores, retornamos à apresentação do “Caderno do Professor de PLAc”. Um dos objetivos do Caderno é levar os professores utilizadores a refletirem sobre o público de ensino com quem trabalham. Para isso, o texto de abertura apresentado na seção “informações gerais” tem como propósito desconstruir a ideia do imigrante como sujeito em situação de falta e perda. Como indica a pesquisa de Lopez (2016), realizada diretamente com professores voluntários de PLAc e coordenadores desses cursos, há a tendência de se associar o deslocado forçado “legítimo” à condição do desamparo e da carência, rotulados como sujeitos que escaparam do caos generalizado em que se encontravam seus países, sendo o Brasil o lugar que os acolhe de forma plena. Aydos (2010) pondera que é muitas vezes difícil conciliar as convicções construídas pelo senso comum com o fato de que mesmo refugiados de guerra têm a opção de continuar suas

vidas em seus países de origem, não sendo a migração a única alternativa existente, tampouco o país acolhedor necessariamente é melhor que o de origem. É preciso ter em mente o amplo espectro do deslocamento forçado, no qual se inserem conjunturas mais ou menos brandas de ameaça à vida e à liberdade.

Outro problema imbuído na condição de falta e perda, comumente associada aos deslocados forçados, diz respeito ao entendimento de que a língua é uma ferramenta de defesa pessoal, vista como necessária e capaz de garantir, por si só, a participação social do imigrante. No Caderno do Professor de PLAc, advertimos aos professores que não se trata de desconsiderar os benefícios advindos do aprendizado da língua portuguesa, mas sim de esclarecer que saber a língua não garante a participação social plena dos deslocados forçados. Sumarizando essas ponderações sobre o caráter do ensino de uma língua de acolhimento, o texto de abertura busca alertar os professores sobre a importância de seu trabalho, os desafios existentes e a necessidade de se ensinar português não como imposição aos deslocados forçados, mas sim como uma forma de fortalecê-los politicamente, como sugere Lopez (2016), para quem o fortalecimento político e a educação do entorno devem ser dimensões de ação e de planejamento dos cursos de PLAc.

Como é esclarecido no “Caderno do Professor de PLAc”, nenhum guia de orientações substitui a formação em Letras e a especialização complementar em ensino de português como língua não materna, formação essencial para qualificar o ensino a deslocados forçados no Brasil. Entretanto, entendemos que os subsídios oferecidos no MD apresentado aos professores voluntários podem servir como um auxílio enquanto grande parte do PLAc ainda está a cargo de ONGs e de outras iniciativas não governamentais.

É possível e provável que, em um espaço de ensino de PLAc onde os professores não têm um líder pedagógico capacitado para coordenar o ensino de línguas, produza-se o discurso de que os alunos desistem do curso porque os docentes estão fazendo algo errado, como lecionando aulas muito fáceis ou muito difíceis, elegendo conteúdo didático inadequado e mais uma série de fatores que não necessariamente são os responsáveis pela evasão dos aprendizes. No Caderno do Professor de PLAc, são trazidas informações sobre configurações comuns à aula de português dirigida a deslocados forçados, como a rotatividade de alunos e os vários níveis de conhecimento de aprendizes que compartilham a mesma sala de aula. Compreendemos que, assim, o professor utilizador do MD toma consciência de que não é somente em sua sala de aula

que aquelas situações ocorrem e que não se trata de problemas que, necessariamente, impossibilitam o processo de ensino-aprendizagem. Como oferta de ajuda para que os docentes possam lidar com essa sala de aula rotativa e heterogênea, oferecemos o material organizado em forma de oficinas.

O Caderno do Professor de PLAc também oferece ajuda para os professores lidarem com a heterogeneidade de sua sala de aula, compartilhada por alunos que sabem mais do que os outros e por falantes de línguas distintas. Um breve texto, na seção de informações gerais, explica que essas diferenças são ocasionadas por diversos fatores, como: facilidade individual de aprender uma nova língua; tempo que os deslocados forçados vivem no Brasil; possibilidade de interagir com brasileiros em seu cotidiano; ser falante de uma língua muito próxima do português, como é o caso de falantes de espanhol; diferenças de escolarização em suas línguas maternas, o que influencia no ritmo de aprendizagem através da dinâmica do estudo escolar de um novo idioma que privilegia o texto escrito e determinadas formas de interação, entre outros aspectos. Depois de os professores compreenderem que a heterogeneidade é comum ao PLAc e o porquê de isso ocorrer, explicamos o que são tarefas multiníveis e como elas estão presentes no material do aluno para que todos consigam participar da aprendizagem, tanto aqueles que sabem mais como aqueles que sabem menos.

Assim como nos cadernos Lições do Rio Grande para professores, no “Caderno do Professor de PLAc” referências bibliográficas não são apresentadas na forma de citações e referências a autores; os conceitos de linguagem subjacentes ao MD vêm diluídos no texto direcionado ao professor. Optamos por tal organização por entendermos que o texto deve ser fluente e de leitura rápida, configurando-se como uma “conversa escrita” entre mim, pesquisadora de PLAc, docente voluntária neste contexto de ensino, e meus colegas professores, muitos sem formação em Letras. Além disso, a escolha pelo estilo da escrita tem como objetivo que as orientações para os professores não se apresentem em forma de regras a serem seguidas, mas sim como sugestões. Ao final do Caderno, são apresentadas as referências bibliográficas, incentivando que os professores leiam pesquisas acadêmicas sobre PLAc e ensino de línguas, caso tenham disponibilidade para se aprofundarem em sua prática docente voluntária.

Visto que o Caderno busca também facilitar o trabalho dos professores voluntários ao familiarizá-los com o MD que utilizarão, são apresentados em uma tabela os termos recorrentemente empregados no “MD comentado”, como apresentado na Figura 4:

Figura 4: Definição de termos recorrentes.

Modelização	A modelização consiste no ato de oferecer um modelo da tarefa antes de esta ser realizada pelos alunos. Selecione um dos alunos da sala e faça a modelização. Por exemplo, em tarefa de pergunta e resposta ao colega, faça a pergunta a um aluno, espere ele responder e solicite que toda a turma preste atenção na maneira que esta interação deve ser conduzida. Assim, os alunos compreenderão o que deve ser feito com mais facilidade. É mais fácil compreender o que fazer através de um exemplo do que por meio de explicações complexas expressas em forma de enunciado de tarefa. É importante que você não escolha sempre os mesmos alunos para a modelização.
Simulação	Tarefas de simulação exigem o “fazer de conta” de uma situação em que os alunos assumem papéis fictícios. Por exemplo, a tarefa é sobre a simulação de uma entrevista de emprego. Um dos alunos deve assumir o papel do candidato à vaga e o outro deve assumir o papel de entrevistador. Utilize a modelização como recurso para explicar aos alunos como são as tarefas de simulação.

Fonte: Autoria própria, “Caderno do professor de PLAc”, 2019.

Também são apresentadas estratégias para que os professores possam criar e modificar as oficinas propostas, adaptando-as ao seu contexto de ensino, como formas de organizar o turno de fala para que todos os aprendizes possam expressar-se oralmente, inclusive aqueles que têm mais dificuldade; opções de dinâmicas que visam o estudo de vocabulário e descentralizam a explicação do professor, permitindo que os alunos troquem conhecimento e negociem a construção de sentidos; sugestões de adaptações que oferecem outras formas de participação aos alunos com baixa escolarização em sua própria língua materna. As orientações são oferecidas para que o MD proposto se constitua como um recurso educacional aberto que não se limita a ser reaplicado e seguido de forma mecânica: oferecemo-las para que os professores possam exercer sua autoria e para que, dessa forma, coloquem em prática os princípios do ensino oferecidos nas oficinas, as quais servem como exemplo. Por isso, o Caderno reitera a todo o momento qual deve ser o objetivo da aula de PLAc, a fim de que os professores voluntários sigam este princípio na criação de suas próprias oficinas:

Acreditamos que, para aprender uma nova língua, deve-se usá-la através da interação: falando, ouvindo, lendo e escrevendo, com propósitos comunicativos definidos. Dessa forma, um dos seus objetivos como professor é que os **alunos falem mais do que você** para que aprendam português. (CADERNO DO PROFESSOR DE PLAC, 2019, s/p)

Alertamos os docentes sobre possíveis dificuldades que poderão encontrar ao colocar em prática o MD proposto:

É possível que o formato das aulas, organizadas para se realizar ações através da linguagem, cause estranhamento nos alunos, uma vez que o foco de cada oficina não está em exercícios estruturais com preenchimento de lacunas, conjugação de verbos e regras gramaticais. Pensando em atender às expectativas de aula dos alunos, oferecemos quadros que sistematizam recursos linguísticos. Você pode criar esses resumos de acordo com as demandas de sua sala de aula, assim, os alunos têm contato com explicações gramaticais sistematizadas como material complementar. (CADERNO DO PROFESSOR DE PLAC, 2019, s/p)

No Caderno, oferecemos como modelo de sistematização de recursos linguísticos um quadro que se destina aos falantes de espanhol. Optamos por focar nesse grupo de aprendizes porque é comum que eles compartilhem a sala de aula com alunos que já estudam português há mais tempo, devido à intercompreensão possível entre português e espanhol. Conforme discutido anteriormente, tal proximidade faz com que o ponto de partida da aprendizagem desses alunos seja mais avançado que aquele de falantes de outras línguas mais distantes, o que produz o fenômeno do apagamento do aluno “principiante verdadeiro” (ALMEIDA FILHO, 1995, p.15).

Mesmo que tenham um bom nível de compreensão, por vezes, falantes de espanhol apresentam dúvidas básicas, como aquelas relativas aos pronomes pessoais do caso reto “eu, tu, ele, nós...”, artigos definidos e indefinidos, conjugação de verbos recorrentes “ser, estar...”, por não serem capazes de diferenciar sua língua materna da língua que estão aprendendo (GRANNIER, 2002). Já os falantes de línguas mais distantes do português, como crioulo haitiano, francês, inglês e árabe, mesmo que possam apresentar maior dificuldade em outros aspectos do uso da linguagem, não desconhecem esses elementos gramaticais básicos, pois já estão no curso “Módulo II” e necessitaram aprender tais conteúdo anteriormente, uma vez que não podem se valer de suas línguas maternas para serem entendidos por falantes de português. Para solucionar essa disparidade de demandas linguísticas, oferecemos a tabela que sistematiza dúvidas comumente apresentadas por falantes de espanhol, propondo “reflexões linguísticas e a

conscientização de semelhanças e diferenças entre as línguas” (SANTOS, BAUMVOL, GOMES, 2016, p.149).

Ademais, privilegiamos os falantes de espanhol uma vez que eles constituem um numeroso grupo de aprendizes no local para onde o MD foi originalmente pensado, o CIBAI Migrações. No Caderno, informamos os professores que eles podem oferecer a sistematização a falantes de outras línguas, de acordo com as línguas existentes em suas salas de aula. A Figura 5 apresenta parte do quadro de sistematizações oferecido aos falantes de espanhol, a partir do ensino contrastivo entre as duas línguas (FERREIRA, 2001; GRANNIER, 2002):

Figura 5: Sistematização para falantes de espanhol.

RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA FALANTES DE ESPANHOL					
ARTIGOS DEFINIDOS			ARTIGOS INDEFINIDOS		
Português	Espanhol		Português	Espanhol	
O	EL		UM	UN	
A	LA		UNS	UNOS	
OS	LOS		UMA	UNA	
AS	LAS		UMAS	UNAS	

USO DOS ARTIGOS DEFINIDOS	
Espanhol	Português
Son <b>las</b> seis en punto	São seis <b>em</b> ponto
Nací <b>el</b> 20 de marzo de 1990	Nasci <b>em</b> 20 de março de 1990
Soy <b>de</b> Argentina	Sou <b>da</b> Argentina (da = de + a)
Vivo <b>en</b> Brasil	Vivo <b>no</b> Brasil (no = em + o)

PRONOMES POSSESSIVOS		
ESPAÑHOL		PORTUGUÊS
FORMA TÓNICA	FORMAS ÁTONAS	<i>* em português há somente uma forma de possessivo</i>
MÍO/MÍA	MÍ	
MÍOS/MÍAS	MÍS	
TUYO/TUYA	TU	
		MEU/ MINHA
		MEUS/ MINHAS
		TEU/ TUA

Fonte: Autoria própria, “Caderno do professor de PLAc”, 2019.

Através dos materiais dos professores, almejamos que os docentes voluntários tenham ferramentas para criar seus próprios materiais didáticos, de maneira mais ou menos reflexiva, pois este grupo que denominamos “professores voluntários de PLAc” é formado por sujeitos sem formação em Letras, sujeitos em formação em Letras sem conhecimento sobre ensino de língua adicional ou de acolhimento, professores de Letras aposentados, entre outros. Cada perfil de professor, mais ou menos experto, realizará leitura e reflexão mais ou menos especializada do guia didático oferecido.


## 4.2 MATERIAL DIDÁTICO



Nesta seção, analisamos a oficina “Ônibus não se pega, se conquista!”. Ressaltamos que as demais nove oficinas que compõem o MD seguem a mesma organização de etapas das tarefas e concepção de ensino expressas na oficina em pauta. Cada uma é dividida em: *Tarefas de preparação*, *Bloco de tarefas*, *Tarefa de produção* e *Lista de palavras novas*. Visto que a aula é organizada em formato de oficina, independente das anteriores e posteriores, as *Tarefas de preparação* têm como objetivo ativar e expandir o conhecimento prévio dos alunos, a partir da temática central e do vocabulário que aparecerá na leitura de textos que compõem a oficina. *O Bloco de tarefas* promove a compreensão e a produção de gêneros discursivos orais e escritos variados. A *Tarefa de produção* coloca em prática os recursos linguísticos e discursivos estudados ao longo da oficina e a *Lista de palavras novas* propõe que os alunos produzam seu próprio miniglossário.


As imagens presentes nesta seção 4.2 pertencem ao material do professor “MD comentado”, por isso são acompanhadas de orientações escritas cuja interlocução projetada é o docente utilizador. Este material do professor é a mesma versão daquele do aluno, porém, com o acréscimo de comentários em caixas e balões. As figuras a seguir ilustram as diferenças entre o material do aluno e do professor:

Figura 6: Material do aluno.

TAREFAS DE PREPARAÇÃO											
1. Como é o transporte público em Porto Alegre? Converse com o colega e anote as respostas dele.											
	<table border="1"> <tr> <td>Meu colega/ Minha colega acha que o transporte público em Porto Alegre é...</td> </tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	Meu colega/ Minha colega acha que o transporte público em Porto Alegre é...									
	Meu colega/ Minha colega acha que o transporte público em Porto Alegre é...										

Fonte: Autoria própria, “MD do aluno”, 2019.

Figura 7: Comentários para os professores.

TAREFAS DE PREPARAÇÃO	
1. Como é o transporte público em Porto Alegre? Converse com o colega e anote as respostas dele.	
Objetivos: refletir sobre o transporte público de POA; ativar adjetivos que aparecerão ao longo da aula.	Meu colega/ Minha colega acha que o transporte público em Porto Alegre é...
	
Essa conversa deve ser curta (5 min.), porque é uma introdução ao tema da aula. Os alunos podem conversar com mais de um colega para conhecer diferentes opiniões e praticar as perguntas mais vezes.	

Leia o enunciado da tarefa em voz alta para os alunos acompanharem. Demonstre como os alunos devem fazer a conversa em duplas, usando como sua dupla um aluno (modelização). Depois, solicite que cada dupla escreva uma ou duas características na lousa para sistematizar as respostas da turma.

Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

Como se pode constatar, o enunciado das tarefas é o mesmo, bem como a sequência dessas. O que diferencia o material do professor são as orientações expressas em balões e em caixas, apresentadas nesse formato a fim de facilitar sua visualização enquanto o discente conduz a aula.

Na tarefa de preparação 1 (Figuras 6 e 7), a oficina inicia com conversa em dupla a fim de promover uma aula de língua centrada na interação dos estudantes, descentralizando as interações apenas com o professor e reduzindo seu tempo de fala (PRABHU, 1987; VAN DEN BRANDEN, 2006). Compreendemos que as aulas de PLAc ocorrem uma vez por semana no CIBAI e em outros contextos, logo, é necessário que as poucas horas de aula para o estudo da língua promovam o seu uso em interações entre os estudantes. Promovemos a conversa entre os estudantes uma vez que entendemos que para aprender uma língua é preciso usá-la, ao concebermos a linguagem como forma de relação e de interação do indivíduo nas esferas sociais em que circula (BAKHTIN, 1997; 2003). Além disso, na tarefa 1, o professor é orientado a estimular os alunos a conversarem com mais de um colega, a fim de utilizarem os recursos linguísticos em pauta tanto quanto possível.

A Figura 8, apresenta a estratégia de diferentes modalidades como auxílio aos alunos menos proficientes. O professor tem, em seu material, imagens que representam os adjetivos em estudo, dessa forma, imagens, áudios e vídeos promovem o ensino através de diferentes modalidades ao longo do material, oferecendo outras maneiras de compreensão aos alunos, para além do texto escrito.

Figura 8: Tarefa com recurso de imagem.

	
<b>CARO</b>	<b>ATRASADO</b>
	
<b>LOTADO</b>	<b>CONFORTÁVEL</b>

Imprima as imagens e os adjetivos em tamanho grande antes da aula. Coloque as imagens em um lugar visível para toda a turma (na lousa, com fita, espalhadas pelo chão...). Os alunos receberão os adjetivos e deverão relacionar com as imagens. Assim o glossário para as conversas estará disponível a todos os alunos.

Esses adjetivos acompanhados de imagens são uma sugestão de dinâmica de vocabulário, caso seus alunos não o possuam para realizar a tarefa 1.

Você pode acrescentar outras imagens e adjetivos, como: *sujo X limpo; velho/antigo X novo/moderno...*

Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

Entendemos que a concepção de aula de língua dos alunos e dos professores pode ser diferente daquela que buscamos promover no MD. Também é provável que alguns alunos, tendo em vista a heterogeneidade das turmas de PLAc, não tenham experiência com tarefas de relacionar colunas, *role plays*, conversa com o colega devido ao grau de escolarização e às práticas de letramento nas quais foram socializados (STREET, 2000). A fim de promover as práticas de letramento valorizadas no evento aula de língua adicional, fornecemos exemplos de como realizar tarefas, além de alertarmos os professores sobre como ensinar os alunos a se relacionarem com o material. Como é apresentado na tarefa 3 da (Figura 9), há um exemplo para o aluno entender como deve realizá-la (resposta 4, relacionando a palavra *moto* à figura da moto), bem como um comentário direcionado ao professor sobre possíveis dificuldades que os alunos poderão encontrar por não estarem habituados a tarefas nesse formato:

Figura 9: Prática de letramento privilegiada na aula de línguas.

3. Observe as imagens e escreva o número do transporte correspondente. Siga o exemplo.

Há variação no nome dos meios de transporte nas diferentes regiões do Brasil. O que chamamos de lotação em Porto Alegre é diferente da lotação do Rio de Janeiro. Adapte as imagens para o seu contexto específico caso queira utilizar este material com alunos de PLAc em outras cidades.

	<b>TREM</b>		<b>BICICLETA</b>
<b>4</b>	<b>MOTO</b>		<b>ÔNIBUS</b>
	<b>LOTAÇÃO</b>		<b>METRÔ</b>
	<b>TÁXI</b>		<b>CARRO</b>

Chame a atenção para o exemplo (moto – 4), para que os alunos entendam que devem relacionar a palavra com a imagem correspondente.

2



3



4



5



6



7



8



Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

Na aula de PLAc, consideramos importante ensinar os alunos a participarem de práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, a fim de familiarizá-los a outros contextos formais de ensino em que eles venham a participar. Por meio do comentário direcionado ao professor, alertamos que, em algumas tarefas, o principal objetivo de aprendizagem é ensinar o aluno a responder aquele formato de pergunta, para além do conteúdo linguístico em pauta.

Como discutimos nos capítulos anteriores, as turmas de PLAc possuem grande rotatividade de alunos, além disso, por serem, muitas vezes, idealizadas por professores e coordenadores voluntários com poucos recursos, geralmente são em número reduzido ou não contam com um processo de nivelamento criterioso, o que leva os alunos com diferentes graus de proficiência a compartilharem a mesma sala de aula (UR, 1991; GURGENIDZE, 2012). Para que os alunos aprendam e para que o professor consiga ensinar nesta sala de aula, o MD proposto apresenta tarefas multiníveis.

Para contemplar as especificidades de um espaço de ensino cujos alunos são falantes de diferentes línguas, níveis de proficiência e de escolarização, o aspecto multinível se materializa a partir de diferenciações tanto no insumo quanto no processo (TOMLINSON, 2001; DUDLEY, OSVATH, 2016). Vale recordar que, segundo os autores, insumo é aquilo que o aluno lê e interpreta para então produzir, como enunciados de tarefas e textos; já o processo diz respeito àquilo que o aluno produz a partir do insumo, como respostas às perguntas, produção de textos orais e escritos. Para

que alunos em diferentes níveis possam participar de atividades em sala de aula concomitantemente, propõem-se a diferenciação no insumo, que consiste na gradação de complexidade de enunciados e de textos a partir da escolha de vocabulário, entre outras estratégias (DUDLEY, OSVATH, 2016). Como diferenciação de insumo aplicadas ao material, apresentamos:

**Opções de respostas para assinalar:** os alunos que necessitam de auxílio para responder as perguntas podem apenas assinalar com um “x” uma das opções de resposta oferecidas. Já os alunos que têm mais facilidade, porque têm maior grau de escolarização ou de proficiência, podem elaborar respostas dissertativas. Como os blocos de perguntas são apresentados lado a lado, mesmo os alunos que optam por não receber opções de resposta como ajuda podem utilizar o recurso se necessário, como vemos na Figura 10, a seguir. Ressaltamos que o fenômeno de linguagem em análise é o mesmo, tanto para os alunos que precisam de ajuda quanto àqueles que não precisam.

Figura 10: Opção de ajuda através de respostas para assinalar.

Explique aos alunos a diferença das duas colunas (*não preciso/ quero ajuda*). Leia as questões a, b, c, d, e, f ou peça para um aluno ler. Caminhe pela sala para se mostrar disponível a auxiliar quem precisar. Na verificação das respostas, garanta que todos os alunos falem. Escreva as respostas na lousa.

7. Escolha uma das colunas de perguntas para responder:

NÃO PRECISO DE AJUDA	QUERO AJUDA
<p>a. O que aconteceu no texto 1?</p> <p>Pode ser que alguns alunos justifiquem que a mulher está chamando o ônibus. É uma resposta possível se justificado que a mulher espera que o motorista pare ao vê-la pelo retrovisor.</p>	<p>a. O que aconteceu no texto 1?</p> <p>(X) A mulher perdeu o ônibus</p> <p>( ) A mulher pegou o ônibus</p> <p>( ) A mulher está andando de ônibus</p> <p>(X) A mulher está tentando pegar o ônibus</p> <p>Justifique: _____</p>
<p>b. No Brasil, há o dito popular “Mulher não se pega, se conquista”. O que essa frase quer dizer?</p>	<p>b. No Brasil, há o dito popular “Mulher não se pega, se conquista”. O que essa frase quer dizer?</p> <p>( ) Não é preciso esforço para que uma mulher se apaixone</p> <p>(X) É necessário esforço para que uma mulher se apaixone</p> <p>Outro: _____</p>
<p>c. Por que você acha que foi escolhido esse dito para falar do ônibus?</p>	<p>c. Por que você acha que foi escolhido esse dito para falar do ônibus?</p> <p>( ) Porque pegar ônibus é fácil como se apaixonar</p> <p>( ) Porque pegar ônibus é comum como se apaixonar</p> <p>(X) Porque pegar ônibus é difícil como conquistar uma mulher</p> <p>Outro: _____</p>

O aluno menos proficiente pode se limitar a apenas marcar a resposta, mas espera-se que ele justifique utilizando elementos do texto-base.

Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.


**Modelos para respostas abertas:** principalmente nas tarefas de produção oral, há modelos de respostas às perguntas. Esse subsídio permite que alunos que precisam de

ajuda realizem a produção de forma mais controlada; tal recurso é direcionado também aos aprendizes falantes de espanhol, segundo as orientações de Grannier (2002), Santos, Baumvol e Gomes (2016); nas palavras das autoras

[...] um dos aspectos que julgamos ser fundamental para o trabalho de conversação com alunos FE, sobretudo em níveis iniciais, é promover uma interação mais controlada, fornecendo-lhes subsídios para o desenvolvimento das tarefas de conversação (vocabulário, expressões recorrentes relacionadas à temática discutida, recursos linguísticos necessários, dentre outros). Esse tipo de orientação para o planejamento da sequência didática é importante dada a semelhança entre as línguas, já que, muitas vezes, o aluno compreende o português, mas se expressa em espanhol. (SANTOS, BAUMVOL, GOMES, 2016, p.160)

A Figura 11 apresenta tarefa com produção oral controlada, nas letras “b”, “c” e “d” da tarefa 4:

Figura 11: Modelo para respostas abertas.

BLOCO DE TAREFAS				
4. Converse com o seu colega e anote as respostas dele.				
a. Conte ao colega como são os nomes dos meios de transporte na sua língua. Pergunte como são os nomes dos meios de transporte na língua do colega. 				
PORTUGUÊS	SUA LÍNGUA	LÍNGUA DO COLEGA 1	LÍNGUA DO COLEGA 2	LÍNGUA DO COLEGA 3
ÔNIBUS				
CARRO				
MOTOCICLETA				
BICICLETA				
TREM				

Chame a atenção para os modelos de respostas oferecidos. Os alunos que precisarem de ajuda podem utilizar modelos de respostas.

b. Que tipo de transporte você normalmente usa? <i>Meu/ minha colega geralmente usa _____</i>	<b>Modelos de respostas</b> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">             “Eu normalmente ando a pé”              “Geralmente, pego ônibus”           </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">             “Ponto positivo: a passagem é barata. Ponto negativo: os ônibus atrasam”           </div>
c. Quanto tempo você precisa para chegar até o CIBAI? <i>Meu, minha colega leva _____</i>	
d. Quais são os pontos positivos do transporte público de Porto Alegre? E os negativos? <i>Na opinião do meu/ da minha colega _____</i>	

Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

**Tarefas adicionais:** entendemos que os alunos com mais vivência escolar são pré-dispostos a finalizarem em tempo mais curto as tarefas propostas e, para que não se desmotivem, oferecemos tarefas adicionais. Orientamos que os professores façam a



verificação das respostas às perguntas adicionais de forma oral, com o grande grupo de estudantes, ou que, se possível, caminhem pela sala e sanem as dúvidas diretamente com os alunos que as realizaram. Aconselhamos que o foco da verificação de respostas seja para as tarefas comuns a todos os estudantes. Na Figura 12, apresentamos uma tarefa adicional, destacada em rosa:

Figura 12: Tarefa adicional.

<p><b>Perguntas adicionais (responda somente se sobrar tempo)</b></p> <p>a. Além dos meios de transporte citados, você conhece outros? Quais?</p> <p>b. Na sua opinião, qual é o melhor meio de transporte para se locomover em Porto Alegre? Por quê?</p>	<p>Faça a verificação oral das respostas dadas às perguntas adicionais. O compartilhamento de respostas minucioso deve ser dedicado às tarefas comuns a todos os alunos.</p>
--	--

Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

**Tarefas de ensino contrastivo entre português e espanhol:** ao final de cada oficina, oferecemos uma tabela comparativa de vocabulário e estruturas sintáticas entre português e espanhol (Figura 13); assim, o ensino contrastivo entre as línguas muito próximas é promovida de forma contextualizada (FERREIRA, 2001; GRANNIER, 2002). A escolha por oferecer uma seção destinada exclusivamente a falantes de espanhol se deu porque esses aprendizes são iniciantes no aprendizado do português, diferente de seus colegas que estudam a língua adicional há mais tempo.

Figura 13: Seção para falantes de espanhol.

<p style="text-align: center;"><b>HABLO ESPAÑOL</b></p>		<p>Há diferença entre português e espanhol:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Na regência do verbo <i>andar</i> (espanhol: <i>andar en</i> português: <i>andar de</i>).</li> <li><i>Montar em bici</i> (espanhol) = <i>andar de bike</i> (português).</li> </ul>
<p>Veja a diferença entre português e espanhol nas frases a seguir. Complete os espaços em branco:</p>		
<b>ESPAÑOL</b>	<b>PORTUGUÊS</b>	
Andar <i>en</i> coche	Andar de carro	
Montar <i>en</i> bici/ bicicleta	Andar de bike/ bicicleta	
→ Andar <i>en</i> tren	Andar de trem	
Andar <i>en</i> metro	→ Andar <i>de</i> metrô	
<p>Preste atenção no som da palavra “NÃO”. O sinal em cima da letra “A” se chama TIL (˜). Veja outras palavras com til: NÃO, MÃO, CAMINHÃO, LOTAÇÃO.</p>		
<p><b>Lista de palavras novas</b></p> <p>Anote as palavras que são iguais em Português e em Espanhol.</p> <p>Ex.: TRANSPORTE; PARA; _____</p>		
		<p>As palavras contendo o sinal gráfico til podem ser lidas em voz alta (pão, mão, chão...), para que os alunos falantes de espanhol identifiquem o som nasal para o qual se quer chamar a atenção.</p>

Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

**Tarefas com extensão variável:** outro recurso que se apresenta como multinível, pois se ajusta à capacidade do aluno, é o que convencionamos chamar de tarefa com

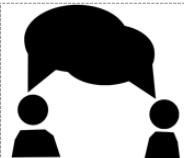
extensão variável. Os alunos que são mais proficientes, ou que possuem mais facilidade para formular perguntas e escrever respostas, realizam a mesma tarefa que aqueles que levam mais tempo para completá-la. Dessa forma, todos os aprendizes podem participar e estudar o mesmo fenômeno de linguagem concomitantemente. Além disso, esse tipo de tarefa está alinhado àquilo que Dudley e Osvath (2016) denominam diferenciação de processo, por possibilitar a interação entre alunos mais e menos proficientes e/ou escolarizados, por meio de trabalho em grupo (Figura 14).

Figura 14: tarefas com extensão variável

**BLOCO DE TAREFAS**

4. Converse com o seu colega e anote as respostas dele.

a. Conte ao colega como são os nomes dos meios de transporte na sua língua. Pergunte como são os nomes dos meios de transporte na língua do colega.



PORTUGUÊS	SUA LÍNGUA	LÍNGUA DO COLEGA 1	LÍNGUA DO COLEGA 2	LÍNGUA DO COLEGA 3
ÔNIBUS				
CARRO				
MOTOCICLETA				
BICICLETA				
TREM				

Os alunos farão as duplas definidas na tarefa 2. Leia o que deve ser feito na tarefa 5. Depois, faça um exemplo com um dos alunos (modelização). Na correção, os alunos escreverão as palavras de suas línguas na lousa. Cada língua deve ter um aluno representante.

A letra “a” permite uma participação multinível dos alunos: estipule um tempo para sua realização; alguns, preencherão as três tabelas, outros, apenas uma ou duas.

Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

Tarefas como essa (n.º 4, Figura 14) proporcionam a valorização das línguas faladas pelos alunos; a relação entre espanhol e português está estabelecida em seções específicas do MD (Figura 13), contudo, compreendemos que é importante que os demais alunos também se sintam valorizados através da relação estabelecida entre português e suas línguas<sup>13</sup>.

Para além das tarefas com diferenciação do insumo, transpomos ao contexto da sala de aula situações de uso da linguagem que, possivelmente, fazem parte da vida dos alunos; é o caso de tarefa utilizando a ferramenta *Google Maps*.

Figura 15: tarefas com extensão variável

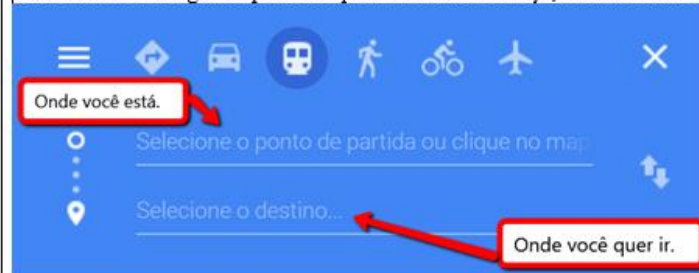
<sup>13</sup> Este tipo de tarefa é uma adaptação da nomeada tarefa de valorização do plurilinguismo, proposta em Bulla, Neves e Conceição (em preparação).



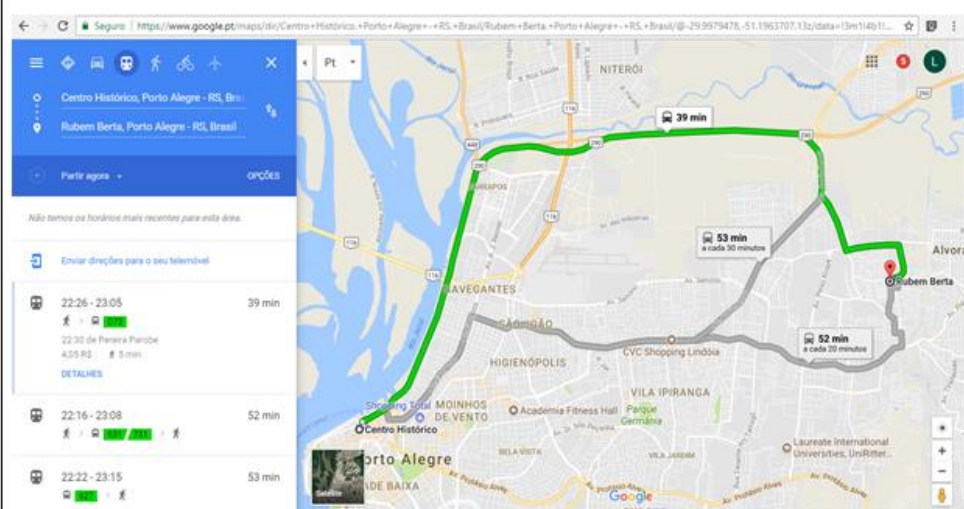
Tarefa de preparação para a tarefa de produção.

A tarefa de busca no *Google Maps* é ainda mais proveitosa se os seus alunos disporem de smartphones com acesso à internet.

Você utiliza o Google Maps? Para quê? Caso não conheça, observe como funciona:



Esta é uma tarefa que prepara os alunos para a tarefa de produção a seguir. Faça perguntas orais sobre o Google Maps: vocês conhecem? Usam? Para quê? Achar útil? Controle o tempo (5 – 8 minutos).



Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

Como relatamos ao traçarmos o perfil das aulas de PLAc em contexto de voluntariado, um percalço comum é a falta de recursos multimídia. Por isso, oferecemos sugestões de adaptação da atividade que foi primeiramente pensada para ser aplicada com o uso de computador e *data show*; as sugestões de adaptação são expressas na caixa de texto direcionada ao professor (Figura 15).

A tarefa final é parte importante das aulas orientadas pelo ensino por tarefas (PRABHU, 1987; VAN DEN BRANDEN, 2006) que se organizam em formato de oficinas, metodologia inspirada naquela descrita em Ruano e Cursino (2015) e em Cursino *et al.* (2016), nomeada “porta-giratória”. Assim, cada oficina no MD apresentado tem como objetivo produzir, ao final e ao longo do encontro pedagógico, uma tarefa, considerando uma situação real de uso da língua. Na oficina “Ônibus não se pega, se conquista!”, todas as tarefas mobilizam o conhecimento necessário para que, ao final, o aluno possa escrever uma mensagem de *WhatsApp* com indicações sobre como

pegar ônibus ou outro meio de transporte para se locomover de um ponto a outro da cidade (Figura 16).

Figura 16: Tarefa final.

Leia para os alunos o que deve ser feito na tarefa. Pergunte se eles costumam utilizar o *WhatsApp*. Peça que um aluno leia as mensagens escritas por Yolande.

Circule entre os alunos para fazer a correção e sanar dúvidas. Anote os erros e dúvidas mais recorrentes para apresentar a toda a turma na lousa. Peça que dois ou três alunos leiam suas respostas ao fim da tarefa. Explique na lousa os erros mais recorrentes que você anotou.

**TAREFA DE PRODUÇÃO**

7. Sua colega de curso, Yolande, da República Dominicana, quer ajuda para ir até a estação rodoviária de Porto Alegre. Consulte no Google Maps o ônibus que ela deve pegar e escreva uma mensagem no *WhatsApp*. Vocês **não** são muito próximos, por isso, utilize linguagem mais formal. Você pode dar outras sugestões de locomoção para ela (a pé, de Uber...).

Oi, tudo bem? Aqui é a Yolande, sua colega do curso de português. 13:35 ✓

Eu moro em Porto Alegre há pouco tempo e preciso da sua ajuda 13:36 ✓

Como faço pra ir até a rodoviária? Moro na Travessa Ferreira de Abreu, número 91, bairro Santana. 13:36 ✓

Desde já agradeço, um abraço! 13:37 ✓

**Modelos de respostas**

PEGUE O ÔNIBUS.../ VOCÊ PODE PEGAR O ÔNIBUS...
VÁ ATÉ A RUA...
DESÇA DO ÔNIBUS NA RUA...
OUTRA OPÇÃO É CHAMAR UM UBER. VAI CUSTAR...
PODE IR A PÉ, VAI LEVAR..... MINUTOS
A MELHOR MANEIRA DE IR É...

Devido à rotatividade dos alunos, faça a correção em aula. Se você levar o texto do aluno para fazer a correção em casa, é possível que ele não retorne na aula seguinte e não tenha acesso ao material.

Fonte: Autoria própria, “MD comentado”, 2019.

Outro aspecto importante pensado na elaboração do material é a diagramação, pois orienta a maneira como o aluno se relaciona com o material. Considerando que as aulas são organizadas em formato de oficina devido à rotatividade dos alunos, é necessário que o MD oriente a participação de forma intuitiva. Por exemplo, quando se trata de uma conversa em duplas, há o ícone que remete à ação. Além disso, cores orientam seções específicas para alunos que finalizam as tarefas mais rapidamente – tarefas adicionais em rosa –, bem como tópicos linguísticos específicos para falantes de espanhol – caixa em azul –, como pode ser visto nas Figuras 12 e 13. Levando em consideração os recursos financeiros limitados das aulas de PLAc, que muitas vezes não dispõem de xerox colorido, encontramos como alternativa o uso de outros elementos como margem pontilhada e recursos gráficos que podem ser identificáveis mesmo quando o material é impresso em escalas de cinza. Essas modificações serão feitas no processo de diagramação final do MD.

Além das estratégias apresentadas, outras fazem parte das oficinas que constituem o MD, como a formulação de enunciados com vocabulário mais fácil aos alunos que precisam de ajuda. Outro ponto que diz respeito à diferenciação de insumo, mencionada em Dudley e Osvath (2016) é a simplificação de textos. Na oficina “Ônibus não se pega, se conquista!”, o texto principal é um *meme* com poucos elementos escritos, por isso o mantivemos igual para todos os aprendizes, sem diferenciação. Em outras oficinas, para aplicar a diferenciação de insumo no caso de textos escritos que são muito extensos ou com vocabulário especializado, optamos por oferecer aos alunos menos proficientes glossário, com o vocabulário que acreditamos ser desconhecido; outras estratégias adotadas são a adaptação do texto através da supressão de parágrafos e a explicação multimodal através de imagens e vídeos – principalmente de imagens, pois essas podem ser impressas, sem a necessidade de uso de recursos multimídia.

Algumas estratégias de diferenciação de insumo apresentadas por Dudley e Osvath (2016) não foram postas em prática no MD, como o uso da língua materna dos aprendizes nos enunciados de tarefas a fim de facilitar a compreensão. Concordamos que a utilização da língua vernacular do estudante poupa tempo de explicação do professor e elimina a ansiedade do aprendiz; no entanto, não utilizamos o recurso devido às diversas línguas faladas na mesma sala de aula, como crioulo haitiano, francês e espanhol. Além disso, não consideramos tão proveitoso o uso da estratégia visto que se trata de uma turma cujos alunos são capazes de compreender os enunciados em língua portuguesa. Acreditamos que o recurso da tradução de enunciados é mais válido para turmas de níveis mais iniciantes do que àquela para quem o MD em pauta foi proposto. Por esses motivos, optamos por somente simplificar o enunciado das tarefas direcionadas aos alunos que precisam de ajuda.

Apesar dos caminhos diferentes percorridos na realização das tarefas, em que os alunos podem contar com mais ou menos ajuda dependendo de sua proficiência e grau de letramento, ou produzir uma fala mais controlada no caso de falantes de espanhol, os objetivos de aprendizagem são os mesmos para todos. Dessa forma, os recursos multiníveis empregados levam em consideração os diferentes níveis de conhecimento dos alunos, sem ser excludente, pois deixa à escolha do aprendiz consultar ou não os recursos de ajuda, realizar tarefas mais ou menos complexas, respeitando seus limites e, assim, permitindo um aprendizado significativo sem que alguns sejam deixados para trás e que outros se desmotivem devido à demasiada facilidade das tarefas. Além disso,

todas as tarefas propostas privilegiam o uso da linguagem e a interação entre os alunos através de gêneros discursivos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: ATÉ ONDE CHEGAMOS NAS DISCUSSÕES SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLAc?**

Neste trabalho, apresentei as etapas de elaboração de um material didático destinado às aulas de Português como Língua de Acolhimento, juntamente às concepções teóricas e metodológicas que embasaram a construção do MD, com o intuito de responder à demanda por materiais de ensino que levem em consideração as características do contexto das aulas de PLAc em ONGs, marcado por turmas cujos alunos possuem nível de conhecimento heterogêneo da língua-alvo, grande rotatividade de estudantes e aulas ministradas por professores voluntários, muitos sem formação para o ensino de línguas adicionais, como exposto no capítulo 1. Para produzir um MD adequado a tal contexto, necessidade patente em minha atividade como professora voluntária de PLAc, e conforme indicado por outras pesquisas (SÃO BERNARDO, 2016; ANUNCIAÇÃO, 2017), esta dissertação teve como objetivo: a. Apresentar material didático multinível de PLAc pautado no ensino por tarefas e na promoção do uso da linguagem em práticas sociais relevantes, acompanhado de material para o professor; b. Elaborar orientações para que o professor implemente o material didático proposto, com vias para exercer sua autoria ao adequar o MD ao seu espaço de ensino, além de refletir sobre sua prática docente; c. Qualificar o ensino de PLAc através da criação de material didático específico para este contexto, o qual foi concretamente utilizado no curso Conexão Português CIBAI e que pode ser implementado em outros cursos semelhantes.

Para atingir os objetivos propostos, apresentei, no primeiro capítulo, uma revisão de literatura a fim de conceituar o Português como Língua de Acolhimento. Justifiquei a opção pelo uso do termo deslocado forçado para fazer referência ao público de ensino contemplado pelo MD, em detrimento dos termos refugiado ou imigrante, uma vez que deslocado forçado é um termo analítico amplo que engloba refugiados, expatriados, solicitantes de refúgio, imigrantes por motivos econômicos/ religiosos/ de guerra, entre outros (AYDOS, 2010; ROSSA, MENEZES, 2018). Também faço referência à precariedade de políticas linguísticas de PLAc no Brasil, o que resulta na falta de professores formados responsáveis por esse ensino, problemática que delega a função às ONGs e à sociedade civil. A precarização e invisibilidade justificam a criação de uma

nova nomenclatura que diferencia o ensino de português a deslocados forçados, o PLAc, de outros contextos de ensino de português como língua não materna, representados pelas siglas PLE, PL2 e PLA, a fim de dar visibilidade à especificidade deste ensino e à necessidade de empreender pesquisas que o qualifiquem. Como ficou demonstrado ao longo do capítulo 1, é um ato político a filiação de trabalhos ao PLAc.

Conforme vimos no capítulo 2, que apresenta as bases teóricas para a elaboração do MD proposto, o material didático é de extrema importância no contexto de PLAc marcado por professores voluntários sem formação para o ensino de línguas, pois é através dos livros didáticos e de apostilas que os docentes estruturam suas práticas pedagógicas. Levando isso em consideração, defendemos que o material didático utilizado na aula de PLAc venha acompanhado de guia de orientações para os docentes, as quais devem apresentar a concepção de linguagem que embasa o material, neste caso, a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 1997; 2003). Para apresentar o caráter dessas orientações, argumento que essas devem estabelecer a interlocução entre professor mais experiente – eu, autora do material – e professores menos experientes – aqueles que não tem formação em Letras e/ou que nunca trabalharam com ensino a deslocados forçados. A partir da primeira parte do capítulo 2, embaso as orientações produzidas aos docentes que utilizarão o MD, oferecendo a eles ferramentas para que possam exercer sua autoria ao adequar o material pedagógico ao seu espaço de ensino, além de refletir sobre sua prática docente.

O Capítulo 2 também se ocupa de apresentar os conceitos essenciais que fundamentam a criação do MD, sendo o principal o de sala de aula multinível e heterogênea. Através da mobilização do conceito de instrução diferenciada (TOMLINSON, 2001; DUDLEY, OSVATH, 2016), a qual leva em conta as necessidades de aprendizado particulares dos aprendizes de acordo com seu nível de conhecimento, explicamos que a heterogeneidade na sala de aula de PLAc está além do proposto por este conceito, pois há outras variáveis para além da proficiência na língua alvo que configuram o contexto de ensino como heterogêneo; uma dessas variáveis é o grau de escolarização dos aprendizes, definido como as experiências escolares que os sujeitos possuem, envolvendo atividades centradas no texto escrito e em dinâmicas de aprendizagem comuns a espaços de educação formal, como em salas de aula, que privilegia determinadas práticas de letramento (STREET, 1996). As línguas faladas pelos estudantes também são distintas entre si nos espaços de ensino descritos, visto que há falantes de várias línguas e, alguns desses são falantes de espanhol, língua muito

próxima ao português. A atenção especial a esse grupo de aprendizes é justificada, pois há muitos falantes de espanhol no Conexão Português CIBAI, bem como em outros espaços de ensino de PLAc espalhados pelo Brasil, constatação feita se levarmos em consideração o aumento do fluxo de deslocados forçados vindos da Venezuela nos últimos anos. Por tais motivos, o MD multinível apresenta seções específicas, bem como orientações aos professores sobre como promover um ensino direcionado a falantes de espanhol que compartilham a sala de aula com falantes de línguas distantes, a partir do ensino contrastivo e da fala controlada, principalmente (FERREIRA, 2001; GRANNIER, 2002). Dessa forma, estabelecemos no capítulo dois as bases para compreendermos essa sala de aula de PLAc multinível, bem como para elaborar um material específico para esta, que pense nos alunos falantes de língua muito próxima ao português, sujeitos com diferentes graus de proficiência. Assim, propomos um material que atenda a essas necessidades e que seja sensível ao multilinguismo desta sala desta aula. No capítulo 4, apresentamos o MD como forma de colocar em prática as discussões teóricas.

Como parte das considerações finais, gostaria de apontar alguns caminhos para futuras investigações na área, especialmente para a criação de novos materiais que contemplem aspectos que esta pesquisa não foi capaz de abordar. O material que apresento, apesar de sugerir ao professor modificações de tarefas para alunos menos escolarizados, não contempla alunos com baixa escolarização. Sabemos que há alunos nas aulas de PLAc nesta condição e cabe o questionamento sobre como permitir que eles participem de uma aula para o aprendizado de português. Nesta dissertação, também mencionamos a educação do entorno para a construção efetiva do PLAc (MAHER, 2007); no entanto, consideramos as limitações do MD proposto e entendemos que elaboramos tarefas que envolvem o entorno dos deslocados forçados; esta é uma ação a ser pensada em trabalhos futuros. Assumimos ainda que o ensino organizado em oficinas responde ao problema da rotatividade de estudantes, contudo, é mais difícil promovê-lo para níveis iniciais (A1): como conseguir a progressão se sempre haverá novos alunos? Ainda que seja um contexto diferente do CIBAI, também é necessário que se empreendam estudos sobre deslocados forçados adultos e crianças filhas de deslocados forçados na educação básica no Brasil. Este cenário carece ainda de estudos exploratórios.

A proposta de discutir e de oferecer orientações e MD concreto para as aulas de PLAc vem como resposta à demanda diagnosticada em pesquisas recentes na área,

como na dissertação de Lopez (2016, p.22), em que se frisa “a necessidade de criação de redes de compartilhamento de experiência na área, com intuito de suprir, mesmo que emergencialmente, a demanda de formação de profissionais teoricamente mais bem informados sobre esse campo de atuação”. Aproveitamos a citação para salientar que este material se propõe a atender uma demanda ainda emergencial, mesmo três anos depois do escrito da autora, visto que há poucas ações institucionalizadas que garantem o ensino de PLAc de forma que julgamos adequadas, com professores formados em Letras e orientados para o trabalho com português língua não materna. A partir da proposição do material didático aqui apresentado, o qual procura promover o letramento em práticas sociais relevantes para o cotidiano dos alunos de PLAc, dentro das limitações de tempo e rotatividade que dispõem, busco aprimorar minha prática docente como professora de português a imigrantes deslocados forçados, bem como oferecer subsídios àqueles que trabalham em contexto similar, os quais podem utilizar os pressupostos teóricos e pedagógicos propostos nesta dissertação para a criação de novos materiais didáticos. Além disso, pretendemos, através desta pesquisa, contribuir para uma reflexão sobre a elaboração de MDs para PLAc, bem como da necessidade que muitos materiais pedagógicos têm de vir acompanhados de orientações para os professores.

## REFERÊNCIAS

- AKBERG, M. Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol. **Tese de Doutorado** – Departamento de Espanhol, Português e Estudos Latino-americanos, Universidade de Estocolmo, Estocolmo, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. **Museu da Língua Portuguesa**, 2008. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não-nativa. São Paulo: Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa, 2006. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>> Acesso em: jan.2019
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). *In*: SIMÕES, A.R.M; CARVALHO, A.M; WIEDMAN, L. (Org./Ed.). **Português para Falantes de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2004. p. 183-191.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas. *In*: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995. p.13-21.
- AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**. v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: <[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113)>. Acesso em: 2 mar. 2018.
- ANÇÃ, M. H. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In*: **Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor**. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003, p.1-6.
- ANUNCIAÇÃO, R.F.M. Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. **Dissertação de Mestrado** - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- ARANDA, B.S.; EL- MADKOURI, M. La Adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. **Educación y Futuro**, Madrid, n. 14, p. 55-95, 2006.
- AUGUSTIN, R.; SPEZIA, M.; TRAVIESO, E. **Ann Pale Potigè**: Apostila crioulo haitiano - português. 1ª ed. Tabatinga: Pastoral da Mobilidade Humana da Diocese do Alto Solimões, 2011.
- AYDOS, M.R. Migração Forçada: Uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006).



**Dissertação de Mestrado** - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BETTS, A. Survival Migration: A New Protection Framework. **Global Governance: A Review of Multilateralism and International Organizations**. v. 16, n. 3, p. 361-382, 2010.

BIZON, A.C.C. Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. **Tese de Doutorado** - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BIZON, A.C.C; CAMARGO, H.R.E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In*: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). **Migrações Sul-Sul**. 2ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”, 2018. p. 712- 726.

BORTOLINI, L. S. Os conceitos de uso, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia). **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

VAN DEN BRANDEN, K. **Task-Based Language Education: from theory to practice**. Cambridge University Press, 2006.

BREEN, M. Learner contributions to task design. *In*: CANDLIN, C.; MURPHY, D. (Org.). **Language Learning Tasks**. Londres: Prentice Hall, 1987. p. 23- 46.

BULEGON, M.; SOARES, L.F. Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: o ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc). *No prelo*.

BULLA, G. S. *et al.* Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: Reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Revista Organon**, Vol. 32, n. 62, p.1-14, 2017.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Revista Horizonte de Linguística Aplicada**, v. 11, p.103-135, 2012.

BULLA, G. S.; NEVES, C. S.; CONCEIÇÃO, J. V. Português como Língua Adicional para iniciantes – Projeto Biografias. **Em preparação**.

BULLA, G. S.; SILVA, R. L.; OLIVEIRA, B.S.; CONCEIÇÃO, J.V. Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional. *In*.: FERREIRA, L.C. *et al.* (Orgs). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 103-120.

BULLA, G. S.; SILVA, R. L.; LUCENA, J. C. ; SILVA, L. P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **ORGANON (UFRGS)**, v. 32, p. 1-14, 2017.

CABETE, M. A. C. S. S. O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento. **Dissertação de Mestrado** - Língua e Cultura Portuguesa. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CALVINO, I. **Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas**. Trad.: Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das letras, 1990

CANAGARAJAH, A. S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Org.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 116-137.

CONARE, Comitê Nacional para os Refugiados. **Refúgio em Números**, 2017. Disponível em: <[https://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros\\_1104.pdf/view](https://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view)>. Acesso em: jul. 2019.

COSTA, E. V.; SCHLATTER, M. Eventos de Formação de Professores: uma perspectiva etnográfica sobre aprender a ensinar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v.56, n.1, p.37-63. 2017.

CRUZ, I.S. Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação. **Dissertação de mestrado** – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CURSINO, C. A. *et al.* Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, B.P.; SANTOS, J.M.P.; SALTINI, L.M.L. (Org.). **Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 317-335.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 45, p. 57-67, 2013.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil platôs: postulados da linguística**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DUDLEY, E.; OSVATH, E. **Mixed Ability Teaching**. Oxford: Oxford University press, 2016.

FERREIRA, I.A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Português para estrangeiros interfaces com o espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2ª ed., 2001. p. 39- 48.

FEITOSA, J. *et al.* **Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados**. São Paulo: ACNUR, Cáritas, Curso Popular Mafalda, 2015. Disponível em:

<[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode\\_Ent.rar.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Ent.rar.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERRIS, D. The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). **Journal of Second Language Writing**. n.8, v. 1, p. 1-11, 1999.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GRANNIER, D.M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, N. (Org.). **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002. p. 57-80.

GROSSO, M.J.R. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GURGENIDZE, M. Methodology: Teaching Mixed Ability Classes. **GESJ: Education Science and Psychology**, n. 1, v. 20, p. 56- 63, 2012.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Harlow: Pearson Education, 2007.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982]. p. 318-342.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KUNDERA, M. **A insustentável leveza do ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.15-41.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In.: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LOPEZ, A.P.A. Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil. **Dissertação de mestrado**- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOSSO, A.R.S. Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos. **Tese de Doutorado** – Programa de Educação e Processos de Exclusão Social, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

LÜDI, G.; PY, B. **Être Bilingue**. Berne: Peter Lang, 1986.

MAHER, T. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In:

KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARQUES, A.A.M. Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: Uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais. **Dissertação de Mestrado** – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MASON, J. **Qualitative researching**. Londres: Sage, 2002.

MATTOS, M.S. Correção de Erros no Discurso Oral: a visão do aprendiz de LE. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

MENDES, E. Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. **Tese de Doutorado** – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p.53-78.

OLIVEIRA, B.S. Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática *Pode Entrar*. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, C. F. O ensino de português como língua de acolhimento: um relato de experiência de estágio com imigrantes haitianos. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, G.M.; SILVA, J.I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos. **Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, p. 131-153, jan.-abr. 2017.

OLIVEIRA, J. O ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha: uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada. **Dissertação de mestrado** - Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Department of Economic and Social Affairs, Population Division. **International Migration Report 2017: Highlights**. Nova Iorque: United Nations, 2016. Disponível em: <[https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migration-report/docs/MigrationReport2017\\_Highlights.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migration-report/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf)>. Acesso em jun. 2018.

PEREIRA, G.F. O Português como Língua de Acolhimento e Interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017.

PPPLE - Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna. Disponível em: <<http://www.ppple.org/>>. Acesso em: jan. 2019.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P.S.; AMADO, R.S. **Portas Abertas: Português para imigrantes**. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, p. 401- 427,1996.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande: referencial curricular para as escolas estaduais**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br> Acesso: 16 dez 2017c.

RODRIGUES, B. C. Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROJO, R.H.R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.H.R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-169.

ROSSA, L. A.; MENEZES, M. A. Entre Migrações e Refúgio: migrações sul-sul no Brasil e as novas tipologias migratórias. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). **Migrações Sul-Sul**. 2ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”, 2018. p. 383-401.

RUANO, B.P.; CURSINO, C.A. O ensino de português brasileiro como língua de acolhimento: projeto PBMIH-UFPR - um estudo de caso. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS EM LINGUAGEM, 2015, Ponta Grossa. **Anais [...]** Ponta Grossa: CIEL, 2015.p. 1176-1188.

SANTOS, L. G.; BAUMVOL, L. K.; GOMES, C. P. Ensino de PLA para falantes de espanhol. **Brazilian English Language Teaching Journal**. Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 146-162, 2016.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SÃO BERNARDO, M.A. Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Tese de Doutorado** - Curso de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCHLATTER, M. O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v.7, n.1, p. 11- 23. 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais (espanhol e inglês). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, v.1, p. 127- 172, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching: A guidebook for English language teachers**. Oxford: Macmillan Education, 2005.

SHEEREN, H. L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes? **Lengas**, n. 79, 2016.

SILVA JUNIOR, P. S. D. Quero trabalhar no brasil: relato de prática de oficina sobre mercado de trabalho. 2018. 52 f. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOARES, L.F.; MEDEIROS, A.M. O curso de Português como Língua de Acolhimento no Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações: acolhimento além da língua. *No prelo*

SOARES, L.F.; SIRIANNI, G. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc). **Matraga**, Rio de Janeiro, v.25, n.44, p.428-453, 2018.

SOARES, L. F.; TIRLONI, L.P. RAKONTE MWEN: um projeto de ensino do português brasileiro a imigrantes haitianos a partir da literatura popular. **REVISTA X**, v. 12, p. 192-216, 2017.

STREET, B. The future of 'social literacies'. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Org.). **The Future of Literacy Studies**. Londres: Palgrave MacMillan. 2009. p. 21-37.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Org.). **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000. p.17-29.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TOMLINSON, C.A. **How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development., 1995.

TORRES, R.L. A elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de espanhol. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRUSCOTT, J.; HSU, Y. Error correction, revision, and learning. **Journal of Second Language Writing**, n.17, p. 292-305, 2008.

TRUSCOTT, J.; What's wrong with oral grammar correction. **Canadian Modern Language**, n.4, v.55, p. 437 – 456, 1999.

UR, P. A. **Course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VAILATTI, T.F; OLMO, F.J.C. A Intercompreensão como Ferramenta Didática para o Ensino do Português Brasileiro no PBMIH. **Letra Magna**. v.2, n. 23, p. 24-38, 2018.

VAINER, C.B. Estado e migração no Brasil: da imigração à emigração. *In*: Patarra, N.L. (Org.). **Emigração e imigração internacionais no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: FNUAP, 1995.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ELABORAÇÃO DAS OFICINAS



Questionário inicial para a organização do curso (Módulo II)

- Qual é o próximo tema que você quer estudar neste curso de língua portuguesa? Coloque em ordem (1º - tema que você mais tem interesse; 8º - tema que você menos tem interesse)

TEMAS		
<b><u>MORADIA</u></b> (como alugar uma casa, descrevendo o lugar onde vivo)	<b><u>SAÚDE</u></b> (o que é o Sistema Único de Saúde, consulta com o médico)	<b><u>DIREITOS DAS MULHERES</u></b> (lei de proteção às mulheres, igualdade salarial)
<b><u>EDUCAÇÃO</u></b> (como dar continuidade aos meus estudos, a educação pública e gratuita no Brasil)	<b><u>LAZER</u></b> (atividades de lazer em Porto Alegre, cinema, literatura e músicas do Brasil)	<b><u>TRABALHO</u></b> (como elaborar um currículo, entrevista de emprego)
<b><u>DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA</u></b> (regiões do Brasil, alimentação, religiões e festividades)		<b><u>LOCOMOÇÃO PELA CIDADE</u></b> (como fazer meu TRI, meios de transporte mais utilizados)

1º	
2º	
3º	
4º	
5º	
6º	
7º	
8º	

- Indique mais dois temas que você quer estudar neste curso.

9º	
10º	

- Em Porto Alegre há outros cursos de língua portuguesa. Marque os motivos que o levaram a escolher o curso de língua portuguesa do CIBAI:

- ( ) É mais perto de onde eu moro  
 ( ) Tem certificado de conclusão  
 ( ) Tem boa estrutura  
 ( ) Oferece auxílio ao imigrante (documentos, passaporte, doações)  
 ( ) Alguém me recomendou

Outros \_\_\_\_\_

- Qual é o seu objetivo após fazer este curso? (ex.: voltar a estudar jornalismo, trabalhar como construtor, como cabeleireira...)

---











---



---



## APÊNDICE B – MATERIAL DO ALUNO

 <p><b>Conexão Português</b> MISSÃO POMPEIA CIBAI MIGRAÇÕES</p>	<p align="center"><b>MÓDULO II – AULA 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear e identificar meios de transporte</li> <li>- Consultar linhas de ônibus e formas de locomoção</li> <li>- Discutir sobre o transporte público</li> <li>- Enviar mensagem de <i>WhatsApp</i> para amigo</li> </ul>																
<p align="center"><b>OFICINA: NO BRASIL, ÔNIBUS NÃO SE PEGA, SE CONQUISTA!</b></p>																	
<p><b>TAREFAS DE PREPARAÇÃO</b></p>																	
<p>1. Como é o transporte público em Porto Alegre? Converse com o colega e anote as respostas dele.</p>																	
	<table border="1"> <tr> <td>Meu colega/ Minha colega acha que o transporte público em Porto Alegre é...</td> </tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>	Meu colega/ Minha colega acha que o transporte público em Porto Alegre é...															
Meu colega/ Minha colega acha que o transporte público em Porto Alegre é...																	
<p>2. Você recebeu uma imagem ou o nome de um meio de transporte. Procure o colega que tem a imagem ou o nome correspondente. Formem dupla.</p>																	
<p>3. Observe as imagens e escreva o número do transporte correspondente. Siga o exemplo.</p>																	
<table border="1"> <tr><td> </td><td>TREM</td></tr> <tr><td>4</td><td>MOTO</td></tr> <tr><td> </td><td>LOTAÇÃO</td></tr> <tr><td> </td><td>TÁXI</td></tr> </table>		TREM	4	MOTO		LOTAÇÃO		TÁXI	<table border="1"> <tr><td> </td><td>BICICLETA</td></tr> <tr><td> </td><td>ÔNIBUS</td></tr> <tr><td> </td><td>METRÔ</td></tr> <tr><td> </td><td>CARRO</td></tr> </table>		BICICLETA		ÔNIBUS		METRÔ		CARRO
	TREM																
4	MOTO																
	LOTAÇÃO																
	TÁXI																
	BICICLETA																
	ÔNIBUS																
	METRÔ																
	CARRO																
<p align="center">1</p> 	<p align="center">2</p> 																
<p align="center">5</p> 	<p align="center">6</p> 																
<p align="center">7</p> 	<p align="center">8</p> 																
<p><b>Perguntas adicionais (responda somente se sobrar tempo)</b></p> <p>a. Além dos meios de transporte citados, você conhece outros? Quais?</p> <p>b. Na sua opinião, qual é o melhor meio de transporte para se locomover em Porto Alegre? Por quê?</p>																	

**BLOCO DE TAREFAS**

4. Converse com o seu colega e anote as respostas dele.

- a. Conte ao colega como são os nomes dos meios de transporte na sua língua. Pergunte como são os nomes dos meios de transporte na língua do colega.



PORTUGUÊS	SUA LÍNGUA	LÍNGUA DO COLEGA 1	LÍNGUA DO COLEGA 2	LÍNGUA DO COLEGA 3
ÔNIBUS				
CARRO				
MOTOCICLETA				
BICICLETA				
TREM				

- b. Que tipo de transporte você normalmente usa?

Meu/ minha colega geralmente usa \_\_\_\_\_

**Modelos de respostas**

"Eu normalmente ando a pé"

"Geralmente, pego ônibus"

"Preciso de 30 minutos para chegar até o CIBAI"

"Levo 10 minutos caminhando para chegar aqui"

- c. Quanto tempo você precisa para chegar até o CIBAI?

Meu, minha colega leva \_\_\_\_\_

- d. Quais são os pontos positivos do transporte público de Porto Alegre? E os negativos?

Na opinião do meu/ da minha colega \_\_\_\_\_

"Ponto positivo: a passagem é barata. Ponto negativo: os ônibus atrasam"

5. Leia o texto para responder as perguntas.

**TEXTO 1**

Os verbos **CONQUISTAR** e **PEGAR** têm vários sentidos. Leia os exemplos abaixo e observe as imagens:

1. Eu **peguei** gripe



6. **Peguei** uma carona com meu amigo



2. **Peguei** meu guarda-chuva antes de sair de casa



7. **Conquistei** o emprego dos meus sonhos



3. **Pegamos** o metrô



8. **Conquistei** o coração dele



4. Não **peguei** ninguém na festa

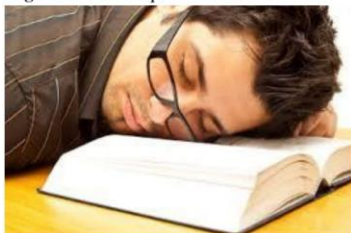


<https://www.instagram.com/meusnaobeijos/>

9. **Conquistei** a confiança do meu chefe



5. **Peguei** no sono enquanto estudava



Quais exemplos tem o uso parecido com o da frase “ônibus não se **pega**, se **conquista**”?

6. Escolha uma das colunas de perguntas para responder:	
NÃO PRECISO DE AJUDA	QUERO AJUDA
a. O que aconteceu no texto 1?	a. O que aconteceu no texto 1? <input type="checkbox"/> A mulher perdeu o ônibus <input type="checkbox"/> A mulher pegou o ônibus <input type="checkbox"/> A mulher está andando de ônibus <input type="checkbox"/> A mulher está tentando pegar o ônibus Justifique: _____
b. No Brasil, há o dito popular “Mulher não se pega, se conquista”. O que essa frase quer dizer?	b. No Brasil, há o dito popular “Mulher não se pega, se conquista”. O que essa frase quer dizer? <input type="checkbox"/> Não é preciso esforço para que uma mulher se apaixone <input type="checkbox"/> É necessário esforço para que uma mulher se apaixone Outro: _____
c. Por que você acha que foi escolhido esse dito para falar do ônibus?	c. Por que você acha que foi escolhido esse dito para falar do ônibus? <input type="checkbox"/> Porque pegar ônibus é fácil como se apaixonar <input type="checkbox"/> Porque pegar ônibus é comum como se apaixonar <input type="checkbox"/> Porque pegar ônibus é difícil como conquistar uma mulher Outro: _____
d. Na sua opinião, o texto 1 é engraçado? Por quê?	d. Na sua opinião, o texto 1 é engraçado? Por quê?
e. O que você acha sobre pegar ônibus no Brasil?	e. O que você acha sobre pegar ônibus no Brasil?  <b>Exemplos de respostas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Na minha opinião _____  <u>é bom</u>  <u>é ruim</u>  <u>está sempre lotado</u>  <u>é pontual</u>  <u>está sempre atrasado</u> </li> </ul>
f. Em seu país, pegar ônibus é melhor ou pior do que no Brasil? Por quê?	f. Em seu país, pegar ônibus é melhor ou pior do que no Brasil? Por quê?  <b>Exemplos de respostas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>É melhor porque <u>o ônibus é pontual, a passagem é mais barata, os ônibus são mais confortáveis</u></li> <li>É pior porque <u>o ônibus atrasa, a passagem é mais cara, é mais desconfortável.</u></li> </ul>



Você utiliza o Google Maps? Para quê? Caso não conheça, observe como funciona:

The image shows the Google Maps interface. At the top, there is a blue bar with navigation icons. Below it, the search bar has two input fields: 'Onde você está.' (Where you are) and 'Onde você quer ir.' (Where you want to go). The map below shows a route from the Centro Histórico to Rubem Berta, with a bus route highlighted in green. The route is labeled with '39 min' and '53 min'.

### TAREFA DE PRODUÇÃO

7. Sua colega de curso, Yolande, da República Dominicana, quer ajuda para ir até a estação rodoviária de Porto Alegre. Consulte no Google Maps o ônibus que ela deve pegar e escreva uma mensagem no *Whatsapp*. Vocês **não** são muito próximos, por isso, utilize linguagem mais formal. Você pode dar outras sugestões de locomoção para ela (a pé, de Uber...).

Oi, tudo bem? Aqui é a Yolande, sua colega do curso de português. 13:35 ✓✓

Eu moro em Porto Alegre há pouco tempo e preciso da sua ajuda 13:36 ✓✓

Como faço pra ir até a rodoviária? Moro na Travessa Ferreira de Abreu, número 91, bairro Santana. 13:36 ✓✓

Desde já agradeço, um abraço! 13:37 ✓✓





**Modelos de respostas**

PEGUE O ÔNIBUS.../ VOCÊ PODE PEGAR O ÔNIBUS...
VÁ ATÉ A RUA...
DESÇA DO ÔNIBUS NA RUA...
OUTRA OPÇÃO É CHAMAR UM UBER. VAI CUSTAR...
PODE IR A PÉ, VAI LEVAR..... MINUTOS
A MELHOR MANEIRA DE IR É...

<div><div></div><div></div><div></div></div>			
<p><b>Responda somente se sobrar tempo</b></p> <p>Você e Yolande são grandes amigos/amigas. Responda a pergunta dela, utilizando registo de linguagem apropriado, menos formal.</p>			
<div><div><div>HOJE</div><div>E aí! Como tá? 13:32 ✓</div><div>Eu preciso de uma ajuda tua 13:33 ✓</div><div>Qual ônibus eu pego pra ir até a rodoviária? Tu sabe que eu moro na Travessa Ferreira de Abreu, 91 13:34 ✓</div><div>Valeu 🙏 13:35 ✓</div><div><div>😊 Digite aqui...</div><div></div><div></div><div></div></div></div><div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div></div>			
<p>8. Compare o registo mais formal e menos formal utilizado em saudações e despedidas:</p>			
<div>SAUDAÇÕES E DESPEDIDAS MAIS FORMAIS</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>		<div>SAUDAÇÕES E DESPEDIDAS MENOS FORMAIS</div> <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	
<p><b>LISTA DE PALAVRAS NOVAS</b></p>			
<div>PORTUGUÊS</div>	<div></div>	<div>PORTUGUÊS</div>	<div></div>

HABLO ESPAÑOL	
Veja a diferença entre português e espanhol nas frases a seguir. Complete os espaços em branco:	
ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
Andar <u>en</u> coche	Andar <u>de</u> carro
Montar <u>en</u> bici/ bicicleta	Andar <u>de</u> bike/ bicicleta
→ _____	Andar <u>de</u> trem
Andar <u>en</u> metro	→ _____
<p>Preste atenção no som da palavra “NÃO”. O sinal em cima da letra “A” se chama TIL (~). Veja outras palavras com til: NÃO, MÃO, CAMINHÃO, LOTAÇÃO.</p>	
<p><b><u>Lista de palavras novas</u></b>  Anotar as palavras que são iguais em Português e em Espanhol.</p>	
<p>Ex.: TRANSPORTE; PARA; _____</p>	

## APÊNDICE C – MD COMENTADO

 <p><b>Conexão Português</b> MISSÃO POMPEIA CIBAI MIGRAÇÕES</p>	<p><b>MÓDULO II – AULA 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear e identificar meios de transporte</li> <li>- Consultar linhas de ônibus e formas de locomoção</li> <li>- Discutir sobre o transporte público</li> <li>- Enviar mensagem de <i>WhatsApp</i> para amigo</li> </ul>									
<p><b>OFICINA: NO BRASIL, ÔNIBUS NÃO SE PEGA, SE CONQUISTA!</b></p>										
<p><b>MD comentado – material do professor</b></p>										
<p>Professor (a), A locomoção pela cidade é um tema que provavelmente já faz parte do cotidiano dos seus alunos. Tratando-se de uma cidade como Porto Alegre, é comum que eles utilizem o transporte público, além de se deslocarem a pé ou através de meios de transporte particulares. Por isso, o foco desta oficina é auxiliar os estudantes a utilizarem o transporte público e discutirem sobre a qualidade deste serviço.</p> <p>Ao final desta unidade, espera-se que os alunos possam falar sobre meios de transporte que conhecem e utilizam, consultar linhas de ônibus através do aplicativo <i>Google Maps</i>, além de discutir sobre os pontos positivos e negativos do transporte público em Porto Alegre.</p> <p>Esta oficina requer o uso de recursos audiovisuais (<i>data show</i> e acesso à <i>internet</i>). Caso não disponha dos recursos, opções de adaptação são oferecidas na tarefa 4.</p>										
<p><b>TAREFAS DE PREPARAÇÃO</b></p>										
<p>1. Como é o transporte público em Porto Alegre? Converse com o colega e anote as respostas dele.</p>										
<p>Objetivos: refletir sobre o transporte público de POA; ativar adjetivos que aparecerão ao longo da aula.</p>	<p>Meu colega/ Minha colega acha que o transporte público em Porto Alegre é...</p> <table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table> <p>Essa conversa deve ser curta (5 min.), porque é uma introdução ao tema da aula. Os alunos podem conversar com mais de um colega para conhecer diferentes opiniões e praticar as perguntas mais vezes.</p>									
	<p>Leia o enunciado da tarefa em voz alta para os alunos acompanharem. Demonstre como os alunos devem fazer a conversa em duplas, usando como sua dupla um aluno (modelização). Depois, solicite que cada dupla escreva uma ou duas características na lousa para sistematizar as respostas da turma.</p>									
										
<p><b>LOTADO</b></p>	<p><b>CONFORTÁVEL</b></p>									
<p>Imprima as imagens e os adjetivos em tamanho grande antes da aula. Coloque as imagens em um lugar visível para toda a turma (na lousa, com fita, espalhadas pelo chão...). Os alunos receberão os adjetivos e deverão relacionar com as imagens. Assim o glossário para as conversas estará disponível a todos os alunos.</p>	<p>Esses adjetivos acompanhados de imagens são uma sugestão de dinâmica de vocabulário, caso seus alunos não o possuam para realizar a tarefa 1.</p> <p>Você pode acrescentar outras imagens e adjetivos, como: <i>sujo X limpo; velho/antigo X novo/moderno...</i></p>									



**CARO****ATRASADO**

2. Você recebeu uma imagem ou o nome de um meio de transporte. Procure o colega que tem a imagem ou o nome correspondente. Formem dupla.

<b>TREM</b>	
<b>MOTO</b>	
<b>LOTAÇÃO</b>	
<b>TÁXI</b>	
<b>BICICLETA</b>	
<b>ÔNIBUS</b>	
<b>METRÔ</b>	

Leia o que deve ser feito. Ofereça um exemplo (modelização). Caminhe pela sala para conferir se as duplas foram formadas corretamente.



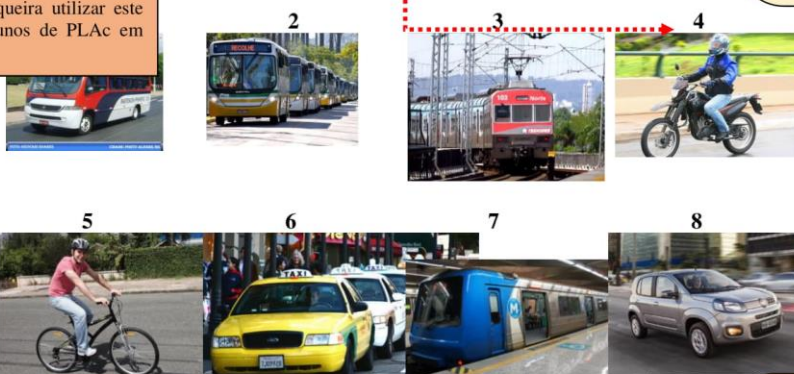
3. Observe as imagens e escreva o número do transporte correspondente. Siga o exemplo.

Há variação no nome dos meios de transporte nas diferentes regiões do Brasil. O que chamamos de lotação em Porto Alegre é diferente da lotação do Rio de Janeiro. Adapte as imagens para o seu contexto específico caso queira utilizar este material com alunos de PLAc em outras cidades.

☐ TREM  
☒ 4 MOTO  
☐ LOTAÇÃO  
☐ TÁXI

☐ BICICLETA  
☐ ÔNIBUS  
☐ METRÔ  
☐ CARRO

Chame a atenção para o exemplo (moto – 4), para que os alunos entendam que devem relacionar a palavra com a imagem correspondente.



Perguntas adicionais (responda somente se sobrar tempo)

- Além dos meios de transporte citados, você conhece outros? Quais?
- Na sua opinião, qual é o melhor meio de transporte para se locomover em Porto Alegre? Por quê?

Faça a verificação oral das respostas dadas às perguntas adicionais. O compartilhamento de respostas minucioso deve ser dedicado às tarefas comuns a todos os alunos.

#### BLOCO DE TAREFAS

4. Converse com o seu colega e anote as respostas dele.

- Conte ao colega como são os nomes dos meios de transporte na sua língua. Pergunte como são os nomes dos meios de transporte na língua do colega.



PORTUGUÊS	SUA LÍNGUA	LÍNGUA DO COLEGA 1	LÍNGUA DO COLEGA 2	LÍNGUA DO COLEGA 3
ÔNIBUS				
CARRO				
MOTOCICLETA				
BICICLETA				
TREM				

Os alunos farão as duplas definidas na tarefa 2. Leia o que deve ser feito na tarefa 5. Depois, faça um exemplo com um dos alunos (modelização). Na correção, os alunos escreverão as palavras de suas línguas na lousa. Cada língua deve ter um aluno representante.

A letra “a” permite uma participação multinível dos alunos: estipule um tempo para sua realização; alguns, preencherão as três tabelas, outros, apenas uma ou duas.

Chame a atenção para os modelos de respostas oferecidos. Os alunos que precisarem de ajuda podem utilizar modelos de respostas.

b. Que tipo de transporte você normalmente usa?

Meu/ minha colega geralmente usa \_\_\_\_\_

c. Quanto tempo você precisa para chegar até o CIBAI?

Meu, minha colega leva \_\_\_\_\_

d. Quais são os pontos positivos do transporte público de Porto Alegre? E os negativos?

Na opinião do meu/ da minha colega \_\_\_\_\_

#### Modelos de respostas

"Eu normalmente ando a pé"

"Geralmente, pego ônibus"

"Preciso de 30 minutos para chegar até o CIBAI"

"Levo 10 minutos caminhando para chegar aqui"

"Ponto positivo: a passagem é barata. Ponto negativo: os ônibus atrasam"

5. Leia o texto para responder as perguntas.

#### TEXTO 1

### No Brasil



**ônibus não se pega, se conquista!**

Diga para que os alunos leiam e observem a imagem em silêncio. Peça para que um aluno leia em voz alta. Não é necessário dar a sua explicação sobre o texto, os alunos farão o estudo nas tarefas a seguir.

Os verbos CONQUISTAR e PEGAR têm vários sentidos. Leia os exemplos abaixo e observe as imagens:

Diga para que os alunos leiam e observem as imagens silenciosamente. Depois, peça que cada um leia uma das 9 frases. Pergunte se alguém tem dúvidas para entender as frases. Em caso afirmativo, explique-a de forma objetiva.








1. Eu **peguei** gripe



6. **Peguei** uma carona com meu amigo





<p>2. <b>Peguei</b> meu guarda-chuva antes de sair de casa</p> 	<p>7. <b>Conquistei</b> o emprego dos meus sonhos</p> 
<p>3. <b>Pegamos</b> o metrô</p> 	<p>8. <b>Conquistei</b> o coração dele</p> 
<p>4. Não <b>peguei</b> ninguém na festa</p>  <p><a href="https://www.instagram.com/meusnaobeijos/">https://www.instagram.com/meusnaobeijos/</a></p>	<p>9. <b>Conquistei</b> a confiança do meu chefe</p> 
<p>5. <b>Peguei</b> no sono enquanto estudava</p> 	<p>Leia a tarefa e indique que os alunos releiam o texto e as frases. Circule para ver se os alunos têm dúvidas. Corrija na lousa com toda a turma. Espera-se que os alunos respondam que as frases e imagens 3, 4, 6, 7, 8 e 9 têm uso parecido com o do texto. Todas essas respostas são possíveis. A tarefa 6 auxiliará os alunos no entendimento.</p>

Quais exemplos tem o uso parecido com o da frase “ônibus não se **pega**, se **conquista**”?

Explique aos alunos a diferença das duas colunas (*não preciso/ quero ajuda*). Leia as questões a, b, c, d, e, f ou peça para um aluno ler. Caminhe pela sala para se mostrar disponível a auxiliar quem precisar. Na verificação das respostas, garanta que todos os alunos falem. Escreva as respostas na lousa.

6. Escolha uma das colunas de perguntas para responder:

#### NÃO PRECISO DE AJUDA

a. O que aconteceu no texto 1?

Pode ser que alguns alunos justifiquem que a mulher está chamando o ônibus. É uma resposta possível se justificado que a mulher espera que o motorista pare ao vê-la pelo retrovisor.

#### QUERO AJUDA

a. O que aconteceu no texto 1?

(X) A mulher perdeu o ônibus

( ) A mulher pegou o ônibus

( ) A mulher está andando de ônibus

(X) A mulher está tentando pegar o ônibus

Justifique:

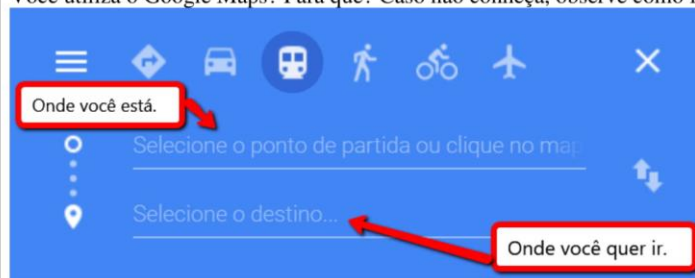
O aluno menos proficiente pode se limitar a apenas marcar a resposta, mas espera-se que ele justifique utilizando elementos do texto-base.

<p>b. No Brasil, há o dito popular “Mulher não se pega, se conquista”. O que essa frase quer dizer?</p>	<p>b. No Brasil, há o dito popular “Mulher não se pega, se conquista”. O que essa frase quer dizer?</p> <p>( ) Não é preciso esforço para que uma mulher se apaixone</p> <p>(X) É necessário esforço para que uma mulher se apaixone</p> <p>Outro: _____</p>
<p>c. Por que você acha que foi escolhido esse dito para falar do ônibus?</p>	<p>c. Por que você acha que foi escolhido esse dito para falar do ônibus?</p> <p>( ) Porque pegar ônibus é fácil como se apaixonar</p> <p>( ) Porque pegar ônibus é comum como se apaixonar</p> <p>(X) Porque pegar ônibus é difícil como conquistar uma mulher</p> <p>Outro: _____</p>
<p>d. Na sua opinião, o texto 1 é engraçado? Por quê?</p>	<p>d. Na sua opinião, o texto 1 é engraçado? Por quê?</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Resposta pessoal do aluno.</div>	
<p>e. O que você acha sobre pegar ônibus no Brasil?</p>	<p>e. O que você acha sobre pegar ônibus no Brasil?</p> <p style="text-align: center;"><b>Exemplos de respostas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na minha opinião _____</li> <li style="padding-left: 100px;"><u>é bom</u></li> <li style="padding-left: 100px;"><u>é ruim</u></li> <li style="padding-left: 100px;"><u>está sempre lotado</u></li> <li style="padding-left: 100px;"><u>é pontual</u></li> <li style="padding-left: 100px;"><u>está sempre atrasado</u></li> </ul>
<p>f. Em seu país, pegar ônibus é melhor ou pior do que no Brasil? Por quê?</p>	<p>f. Em seu país, pegar ônibus é melhor ou pior do que no Brasil? Por quê?</p> <p style="text-align: center;"><b>Exemplos de respostas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É melhor porque <u>o ônibus é pontual, a passagem é mais barata, os ônibus são mais confortáveis</u></li> <li>• É pior porque <u>o ônibus atrasa, a passagem é mais cara, é mais desconfortável.</u></li> </ul>

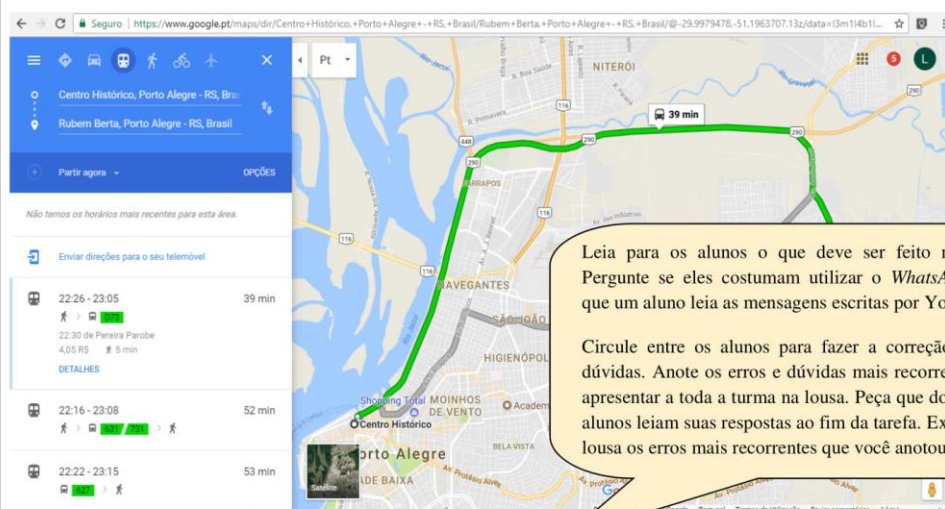
Tarefa de preparação para a tarefa de produção.

A tarefa de busca no *Google Maps* é ainda mais proveitosa se os seus alunos dispõem de smartphones com acesso à internet.

Você utiliza o Google Maps? Para quê? Caso não conheça, observe como funciona:



Esta é uma tarefa que prepara os alunos para a tarefa de produção a seguir. Faça perguntas orais sobre o Google Maps: vocês conhecem? Usam? Para quê? Acha útil? Controle o tempo (5 – 8 minutos).

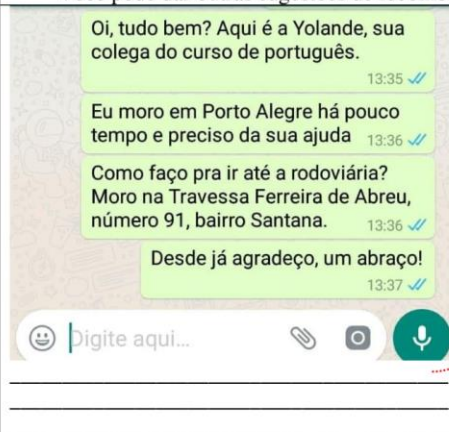


Leia para os alunos o que deve ser feito na tarefa. Pergunte se eles costumam utilizar o *WhatsApp*. Peça que um aluno leia as mensagens escritas por Yolande.

Circule entre os alunos para fazer a correção e sanar dúvidas. Anote os erros e dúvidas mais recorrentes para apresentar a toda a turma na lousa. Peça que dois ou três alunos leiam suas respostas ao fim da tarefa. Explique na lousa os erros mais recorrentes que você anotou.

### TAREFA DE PRODUÇÃO

7. Sua colega de curso, Yolande, da República Dominicana, quer ajuda para ir até a estação rodoviária de Porto Alegre. Consulte no Google Maps o ônibus que ela deve pegar e escreva uma mensagem no *Whatsapp*. Vocês **não** são muito próximos, por isso, utilize linguagem mais formal. Você pode dar outras sugestões de locomoção para ela (a pé, de Uber...).



### Modelos de respostas

PEGUE O ÔNIBUS.../ VOCÊ PODE PEGAR O ÔNIBUS...
VÁ ATÉ A RUA...
DESÇA DO ÔNIBUS NA RUA...
OUTRA OPÇÃO É CHAMAR UM UBER. VAI CUSTAR...
PODE IR A PÉ, VAI LEVAR..... MINUTOS
A MELHOR MANEIRA DE IR É...

Devido à rotatividade dos alunos, faça a correção em aula. Se você levar o texto do aluno para fazer a correção em casa, é possível que ele não retorne na aula seguinte e não tenha acesso ao material.





Há diferença entre português e espanhol:

- Na regência do verbo *andar* (espanhol: *andar en* português: *andar de*).
- *Montar em bici* (espanhol) = *andar de bike* (português).

### HABLO ESPAÑOL

Veja a diferença entre português e espanhol nas frases a seguir. Complete os espaços em branco:

ESPAÑOL	PORTUGUÊS
Andar <u>en</u> coche	Andar <u>de</u> carro
Montar <u>en</u> bici/ bicicleta	<u>Andar de</u> bike/ bicicleta
→ <u>Andar en tren</u>	Andar <u>de</u> trem
Andar <u>en</u> metro	→ <u>Andar de metrô</u>

Preste atenção no som da palavra “NÃO”. O sinal em cima da letra “A” se chama TIL (~). Veja outras palavras com til: NÃO, MÃO, CAMINHÃO, LOTAÇÃO.

#### Lista de palavras novas

Anote as palavras que são iguais em Português e em Espanhol.

Ex.: TRANSPORTE; PARA; \_\_\_\_\_

As palavras contendo o sinal gráfico til podem ser lidas em voz alta (pão, mão, chão...), para que os alunos falantes de espanhol identifiquem o som nasal para o qual se quer chamar a atenção.



## APÊNDICE D – CADERNO DO PROFESSOR DE PLAc

### CADERNO DO PROFESSOR DE PLAc

#### INFORMAÇÕES GERAIS

##### • Quem são meus alunos?

Imigrantes econômicos, refugiados, novos migrantes... muitos são os nomes que os sujeitos que compõem a sua sala de aula recebem e há diferenças entre suas situações financeiras e políticas. Neste material, optamos por nomeá-los “**deslocados forçados**”, uma vez que este conceito engloba tanto aqueles que possuem o *status* legal de refugiados políticos, econômicos, de guerra, os solicitantes de refúgio, os imigrantes humanitários, entre outros. A característica que os assemelha é sua **recente chegada ao Brasil**, marcadamente a partir de 2010; muitos vêm em busca de **melhores oportunidades de vida** através do trabalho, outros pretendem **retomar os estudos** e há aqueles que **já se reestabeleceram no país** há algum tempo e somente agora têm a necessidade de aprender a Língua Portuguesa. Como é possível perceber, o perfil dos alunos de suas aulas é variado.

##### • Para quem este material didático se destina?

O material didático, do qual faz parte este guia para os professores, apresenta-se como uma **ferramenta de auxílio para as aulas de Língua Portuguesa destinadas aos deslocados forçados**, contexto nomeado de **Português como Língua de Acolhimento**. A palavra acolhimento tem o intuito de caracterizar esta conjuntura em que a língua portuguesa é um dos fatores importantes para que os deslocados forçados possam exercer sua cidadania no Brasil.

Você, professor (a), encontrará um caderno de auxílio para a sua prática docente e aulas preparadas para os seus alunos. Originalmente, o material foi pensado para um contexto específico - o curso de português para deslocados forçados residentes em Porto Alegre e região, ofertado pelo Centro Ítalo Brasileiro de Apoio e Instrução às Migrações-, contudo, cada tarefa contém sugestões para que sejam adaptadas ao contexto em que serão utilizadas.

Sabemos que a aula de Português como Língua de Acolhimento é comumente ministrada por **professores voluntários**, nem sempre com formação para ensinar línguas, por isso, este material do professor serve como um **guia para o docente** que, talvez, não tenha experiência no ensino de Língua Portuguesa. **É importante que você leia este caderno do professor, bem como as orientações que acompanham cada tarefa**, para se familiarizar aos termos utilizados e à estrutura do material. É claro que **este guia de orientações não substitui a formação em Letras** e a especialização em ensino de português como língua não materna; entretanto, entendemos que pode servir como um auxílio enquanto o ensino de português aos deslocados forçados ainda é tarefa de ONGs e de outras iniciativas não governamentais.

No que se refere aos alunos, como você sabe, **o público que frequenta as aulas de Português como Língua de Acolhimento é variado**: há os alunos assíduos, aqueles que comparecem às aulas esporadicamente devido ao trabalho, alunos que passarão pela

sua sala de aula durante um ou dois encontros somente, aqueles que iniciarão o curso ao longo do semestre... e isso não é um problema que impossibilita o ensino. Pensando nessas características, **este material didático é organizado em forma de oficinas**, ou seja, as aulas são independentes umas das outras e planejadas para que, mesmo aquele aluno que frequentará somente uma aula sua, possa aprender algo; da mesma forma, o aluno que está presente em todos os encontros poderá aprender sem precisar rever o mesmo conteúdo repetidas vezes.

Lembre-se que cabe a você, professor (a), avaliar a pertinência das oficinas, bem como as tarefas oferecidas. **Você não é obrigado a aplicar todas as tarefas propostas**, sintase livre para escolher outros textos mais adequados ao seu contexto, acrescentar tarefas ou optar por não utilizar alguma oficina que considerar pouco proveitosa. A escolha de um material do seu agrado, que você se sente confortável e confiante para trabalhar, é o primeiro passo para seu aluno se sentir motivado com a aprendizagem.

### SEÇÕES DO MATERIAL DO ALUNO

- **Alunos que precisam de ajuda e alunos que não precisam de ajuda**

Como é comum em toda sala de aula, há aprendizes que têm mais facilidade para aprender do que outros. Tratando-se de uma aula de Português como Língua de Acolhimento, os **diferentes níveis de proficiência** ocorrem devido ao tempo que os alunos estão no Brasil, seu repertório linguístico, facilidade individual em aprender uma língua... por exemplo, **os falantes de espanhol têm vantagem para aprender o português**, se comparado a falantes de árabe, devido à proximidade do português e do espanhol.

Além disso, há alunos que possuem nível superior completo, outros, possuem o equivalente ao ensino fundamental. Essas **diferenças de estudo formal** em suas línguas maternas também podem influenciar o ritmo de aprendizagem.

Todos nós que trabalhamos com deslocados forçados sabemos que é comum nos depararmos com aqueles que enfrentam **dificuldade financeira ou psicológica** por estarem longe da família, de suas redes de apoio. Tais situações psicossociais também podem influenciar a aprendizagem da língua portuguesa.

Pensando nesses alunos que têm mais ou menos dificuldade em aprender português, **oferecemos a mesma tarefa voltada para alunos que precisam de mais ajuda e outra para alunos mais autônomos, que não precisam de ajuda**. Assim, os aprendizes não desistirão do curso pelo motivo de não acompanharem a aula ou por se sentirem desmotivados devido à facilidade das tarefas. **Quem escolherá o receber ajuda ou aprender de forma mais autônoma será o aluno.**

O bloco de tarefas para os alunos **mais autônomos** está em rosa no material didático, como na imagem abaixo:

Tarefas direcionadas para alunos mais autônomos

Para auxiliar os alunos **que precisam de ajuda**, o material apresenta ainda modelos de respostas às perguntas, como na imagem abaixo, retirada da oficina 2, “Ônibus não se pega, se conquista!”:

Chame a atenção para os modelos de respostas oferecidos. Os alunos que precisarem de ajuda podem utilizar modelos de respostas.

<p>b. Que tipo de transporte você normalmente usa?  <i>Meu/ minha colega geralmente usa</i> _____</p> <p>c. Quanto tempo você precisa para chegar até o CIBAI?  <i>Meu, minha colega leva</i> _____</p> <p>d. Quais são os pontos positivos do transporte público de Porto Alegre? E os negativos?  <i>Na opinião do meu/ da minha colega</i> _____</p>	<p><b>Modelos de respostas</b></p> <p>“Eu normalmente ando a pé”</p> <p>“Geralmente, pego ônibus”</p> <p>“Preciso de 30 minutos para chegar até o CIBAI”</p> <p>“Levo 10 minutos caminhando para chegar aqui”</p> <p>“Ponto positivo: a passagem é barata. Ponto negativo: os ônibus atrasam”</p>
---	---

- **Falantes de espanhol**

Pensando nos **falantes de espanhol**, cada oficina possui um material extra destinado a esses alunos. O material promove o ensino contrastivo entre português e espanhol, ressaltando semelhanças entre as duas línguas e evidenciando diferenças. Você pode entregar este material extra no início das aulas para os falantes de espanhol.

HABLO ESPAÑOL	
Veja a diferença entre português e espanhol nas frases a seguir. Complete os espaços em branco:	
ESPAÑOL	PORTUGUÊS
Andar <u>en</u> coche	Andar <u>de</u> carro
Montar <u>en</u> bici/ bicicleta	Andar <u>de</u> bike/ bicicleta
→ Andar <u>en</u> metro	→ Andar <u>de</u> trem
Preste atenção no som da palavra “NÃO”. O sinal em cima da letra “A” se chama TIL (~). Veja outras palavras com til: NÃO, MÃO, CAMINHÃO, LOTAÇÃO.	
<b>Lista de palavras novas</b> Anotar as palavras que são iguais em Português e em Espanhol.	
Ex.: TRANSPORTE; PARA; _____	

- **Conversa entre os colegas.**

Este material parte da compreensão de que os **alunos devem aprender a se comunicar nas situações de interação cotidiana** que eles potencialmente vivenciarão, por isso, toda oficina apresenta **atividades que visam à interação oral**. Visto que a sala de aula de Português como Língua de Acolhimento recebe pessoas de diferentes países, cuja educação formal ocorreu de diversas formas e nem sempre a interação com os colegas era uma prática comum, é importante explicar **como a atividade deve ocorrer**, o que os alunos devem anotar, quais informações devem fornecer.

Como você percebe ao analisar as oficinas, há muitas tarefas de conversa entre os estudantes. Optamos por esse formato de tarefas porque **a aula deve ser centrada na**

**produção escrita e oral do aluno, não do professor.** Pode ser que seus alunos estejam acostumados a aulas em que o professor fala a maior parte do tempo e eles se limitem a responder perguntas ou escrever respostas. No presente material didático, **temos como principal objetivo que seus alunos falem com os colegas, façam perguntas, respondam.** O seu papel como professor é orientar como os alunos devem realizar as tarefas, controlar o tempo, sanar dúvidas e gerenciar o espaço da sala de aula para que todos os aprendizes possam participar.

Não esqueça de **incentivar que os alunos façam duplas com diferentes colegas.** É importante que falantes de espanhol fiquem junto a falantes de outras línguas, dessa forma, a correção em pares é mais proveitosa. Se alunos que falam as mesmas línguas conversam entre si, é provável que eles não percebam os desvios linguísticos e não possam auxiliar na correção dos seus pares. Por exemplo, se dois alunos falantes de espanhol formam uma dupla em atividade de interação oral, é possível que cometam desvios coincidentes, como na conjugação do verbo “ter”, produzindo a frase “Eu *tengo* 30 anos”. Se nenhum dos alunos souber que o mais adequado em português é dizer “Eu tenho 30 anos”, o erro será repetido por ambos diversas vezes, sem que haja a correção. No entanto, se a dupla for formada por um falante de espanhol e um falante de crioulo haitiano, o falante de crioulo haitiano identificará com mais facilidade o erro e dirá ao colega que a conjugação do verbo ter está incorreta ou que lhe parece incomum. **Confira na seção “estratégias e dinâmicas para as aulas” dicas práticas de como organizar os estudantes em duplas.**


Utilizamos um ícone para indicar a conversa entre alunos, como na figura abaixo:



- **Várias línguas na mesma sala de aula.**

A maioria das oficinas possui tarefas cujo objetivo é que os alunos aprendam um pouco sobre outras línguas que coexistem em sala de aula com o português. Entendemos que, apesar de o objetivo ser a aprendizagem do português, esta não precisa ser a única estudada em sala de aula. **No momento em que os alunos aprendem sobre as línguas dos colegas, é possível que eles se sintam mais unidos no ambiente de aprendizagem e, logo, mais confortáveis para debater, perguntar e aprender.** Além disso, esses momentos de troca linguística permitem que você, professor, aprenda com seus alunos. É isso que chamamos de promoção do multilinguismo na sala de aula. Confira o exemplo de atividade abaixo, presente na oficina 2:




BLOCO DE TAREFAS				
4. Converse com o seu colega e anote as respostas dele.				
a. Conte ao colega como são os nomes dos meios de transporte na sua língua. Pergunte como são os nomes dos meios de transporte na língua do colega. 				
PORTUGUÊS	SUA LÍNGUA	LÍNGUA DO COLEGA 1	LÍNGUA DO COLEGA 2	LÍNGUA DO COLEGA 3
ÔNIBUS				
CARRO				
MOTOCICLETA				
BICICLETA				
TREM				

É comum que muitas palavras sejam iguais ou muito parecidas em português e em espanhol. É importante valorizar o léxico em comum, destacando o que é diferente. No entanto, se for comparar o português e o espanhol, compare também com as outras línguas existentes em sala de aula, para não as excluir.

#### ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR: “MD comentado”

Cada oficina apresenta orientações específicas para cada tarefa, como: maneira de conduzir a aula, correção, sugestões de auxílio aos alunos, objetivo de aprendizagem. Para que você possa visualizar tais orientações, adicionamos balões em amarelo junto a cada tarefa, com as orientações sobre a sua aplicação, e quadrados em rosa com os objetivos de aprendizagem e informações complementares, como pode ser identificado na imagem a seguir, retirada da oficina 2:

TAREFAS DE PREPARAÇÃO	
1. Como é o transporte público em Porto Alegre? Converse com o colega e anote as respostas dele.	
Objetivos: refletir sobre o transporte público de POA, ativar adjetivos que aparecerão ao longo da aula. 	Meu colega/ Minha colega acha que o transporte público em Porto Alegre é...         Essa conversa deve ser curta (5 min.), porque é uma introdução ao tema da aula. Os alunos podem conversar com mais de um colega para conhecer diferentes opiniões e praticar as perguntas mais vezes. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">             Leia o enunciado da tarefa em voz alta para os alunos acompanharem. Demonstre como os alunos devem fazer a conversa em duplas, usando como sua dupla um aluno (modelização). Depois, solicite que cada dupla escreva uma ou duas características na lousa para sistematizar as respostas da turma.           </div>

É essencial ler o material do professor antes de ministrar sua aula, pois algumas tarefas precisam de preparação anterior.

Ao longo do material, você verá termos que se repetem para orientar a condução da aula. Além disso, todas as oficinas são subdivididas em “tarefas de preparação”, “bloco de tarefas”, “tarefa de produção” e “lista de palavras novas”. Confira a tabela com definições abaixo.

CONCEITO	O QUE É
	Visto que a aula é independente das anteriores e posteriores, a tarefa de





Tarefas de preparação	preparação tem como objetivo ativar e expandir o conhecimento prévio dos alunos, a partir da temática central e do vocabulário que aparecerá na leitura de textos selecionados para a aula.
Bloco de tarefas	O bloco traz tarefas que promovem a compreensão e produção de textos orais e escritos variados.
Tarefa de produção	A tarefa de produção coloca em prática o conteúdo linguístico estudado na oficina, por meio de uma proposta de produção de textos orais e escritos.
Lista de palavras	A lista de palavras novas propõe que os alunos produzam seu próprio miniglossário ao fim de cada oficina, sistematizando o vocabulário revisado ou aprendido.
Modelização	A modelização consiste no ato de oferecer um modelo da tarefa antes de esta ser realizada pelos alunos. Selecione um dos alunos da sala e faça a modelização. Por exemplo, em tarefa de pergunta e resposta ao colega, faça a pergunta a um aluno, espere ele responder e solicite que toda a turma preste atenção na maneira que esta interação deve ser conduzida. Assim, os alunos compreenderão o que deve ser feito com mais facilidade. É mais fácil compreender o que fazer através de um exemplo do que por meio de explicações complexas expressas em forma de enunciado de tarefa. É importante que você não escolha sempre os mesmos alunos para a modelização.
Simulação ( <i>role play</i> )	Tarefas de simulação exigem o “fazer de conta” de uma situação em que os alunos assumem papéis fictícios. Por exemplo, a tarefa é sobre a simulação de uma entrevista de emprego. Um dos alunos deve assumir o papel do candidato à vaga e o outro deve assumir o papel de entrevistador. Utilize a modelização

	como recurso para explicar aos alunos como são as tarefas de simulação.
--	---

### ESTRATÉGIAS E DINÂMICAS PARA A AULA

Acreditamos que, para aprender uma nova língua, deve-se usá-la através da interação: falando, ouvindo, lendo e escrevendo, com propósitos comunicativos definidos. Dessa forma, um dos seus objetivos como professor é que os **alunos falem mais do que você para que aprendam português**. Apresentamos, a seguir, algumas estratégias para promover a produção oral em sala de aula:

- Para que os alunos façam duplas para conversar com diferentes colegas, você pode: a. Pedir para que sentem junto a um colega de nacionalidade diferente; b. distribuir uma lista com palavras e imagens correspondentes, para organizar duplas de forma aleatória, como fizemos na oficina 2:

2. Você recebeu uma imagem ou o nome de um meio de transporte. Procure o colega que tem a imagem ou o nome correspondente. Formem dupla.		
TREM		
MOTO		
LOTAÇÃO		
TÁXI		

- Quem tem alunos falantes de espanhol em sala de aula sabe que esses sujeitos têm facilidade para compreender o que é falado em português e produzir respostas em espanhol, as quais são entendidas por falantes de português sem muito esforço. Para que todos os aprendizes tenham oportunidade de falar, não somente os que têm mais facilidade, você pode instaurar a dinâmica do “objeto da fala”. Somente o aluno que estiver com o objeto (pode ser uma bolinha, um globo, um livro, apagador...) poderá falar em voz alta. Dessa forma, você evitará que várias pessoas falem ao mesmo tempo, bem como que somente alguns alunos dominem o turno e fala.

- Quando houver o estudo de texto cujo vocabulário é potencialmente desafiador para os alunos, com muitas palavras novas e especializadas, é comum que surjam muitas perguntas durante a leitura, ou que os alunos necessitem recorrer a dicionários ou tradutores automáticos. Uma opção para promover a troca de conhecimento entre os aprendizes e explorar o vocabulário em estudo é distribuir papéis com o novo

vocabulário e uma breve explicação em linguagem mais simplificada, com exemplo se julgar necessário. Quando os alunos tiverem dúvidas em relação ao vocabulário, vão perguntar aos colegas que possuem as fichas com explicações.

- Quando um aluno perguntar o significado de uma palavra, seja sucinto e, se possível, ofereça **apenas um exemplo de uso**. Por exemplo, o aluno pergunta o que significa “grana”. Você pode explicar de forma breve que é uma palavra informal para “dinheiro” e dar como exemplo uma conversa entre amigos em que um diz ao outro “– Está no fim do mês, estou sem grana”. Esta é uma maneira de sanar a dúvida de léxico de forma breve. Há situações e momentos da aula em que não faz sentido, dar dezenas de exemplos, explicar palavras com sonoridade semelhante e significado diferente, como “grama”, “quilograma”, apresentar sinônimos, pois o aluno não irá se apropriar de todo o vocabulário novo que você oferecer desta forma expositiva.

- Como professores brasileiros de português, devemos **tomar cuidado com as generalizações** que fazemos sobre aspectos de nossa cultura. Não é recomendável que façamos afirmações generalizantes somente com base em nossa percepção. Por exemplo, dizer que todos os brasileiros comem arroz e feijão todos os dias, que é comum brasileiros se atrasarem, que todos gostam de futebol... para emitir essas opiniões, você tem a opção de dizer que esse é seu ponto de vista ou, o mais recomendável, fazer referência a pesquisas de fontes confiáveis que embasem suas afirmações.

- É comum que durante a aula **surjam tópicos para os quais não preparamos tarefas**. Nas aulas de português, é comum dúvidas sobre a pronúncia, diferentes sotaques... como brasileiros, falantes de português, geralmente sabemos muito sobre assuntos que nos dizem respeito, mas devemos ter em mente que para transformar nosso conhecimento em conteúdo para as aulas é preciso preparação, elaboração de materiais e seleção prévia do conteúdo. Aconselhamos que, se quiser abordar questões fonéticas, prepare uma oficina para o conteúdo. Quando os alunos fizerem perguntas relacionadas ao assunto, procure sanar a dúvida de forma breve, com um exemplo, sem expandir demais a explicação.

- Se em sua sala de aula houver alunos que apresentam dificuldade para ler e escrever inclusive suas línguas maternas, você pode promover atividades mais voltadas para o diálogo e menos para o texto escrito.

#### **MATERIAL DE APOIO PARA OS ALUNOS – recursos linguísticos**

O material didático proposto pode ser diferente daqueles que você acessou até o momento sobre ensino de português. No presente material, compreendemos que o aluno aprende a língua quando a utiliza e encontra sentido no seu uso, ou seja, é necessário que ele **aprenda português para realizar tarefas que envolvem o uso da língua e que fazem sentido para sua vida no Brasil**. Por exemplo, uma oficina tem como objetivo escrever uma mensagem de *WhatsApp* aos amigos convidando para um passeio. Este é um uso específico da língua, diferente de quando o aluno aprende a conjugar uma lista de verbos, pois saber conjugar verbos no pretérito perfeito do



indicativo não garante que o aprendiz saberá como usá-los nas situações de comunicação em português.

É possível que o formato das aulas, organizadas para se realizar ações através da linguagem, **cause estranhamento aos alunos**, uma vez que o foco de cada oficina não são os exercícios estruturais com preenchimento de lacunas, conjugação de verbos e regras gramaticais. Pensando em atender às expectativas de aula dos alunos, oferecemos **quadros que sistematizam recursos linguísticos**. Você pode criar esses resumos de acordo com as demandas de sua sala de aula, assim, os alunos têm contato com explicações gramaticais sistematizadas como material extraclasse.

O quadro abaixo destina-se aos **aprendizes falantes de espanhol**. É comum que eles compartilhem a sala de aula com alunos que já estudam português há mais tempo, devido a intercompreensão possível entre português e espanhol, línguas muito próximas. Tal proximidade faz que **o ponto de partida da aprendizagem desses alunos seja mais avançado que aquele de falantes de outras línguas mais distantes**. Mesmo que tenham um bom nível de compreensão, **por vezes falantes de espanhol apresentam dúvidas básicas, como aquelas relativas aos pronomes pessoais do caso reto “eu”, “tu”, “ele”, “nós”..., artigos definidos e indefinidos, conjugação de verbos recorrentes “ser”, “estar”...** Já os falantes de línguas mais distantes do português, como crioulo haitiano, francês, inglês e árabe, mesmo que por vezes apresentem maior dificuldade na compreensão do português, não desconhecem esses elementos gramaticais básicos, pois já estão no nível intermediário. Para solucionar essa demanda por recursos linguísticos distintos, oferecemos **uma tabela que sistematiza dúvidas comumente apresentadas por falantes de espanhol**. Você pode oferecer a sistematização aos alunos falantes de espanhol e explicar que sua finalidade é auxiliar na realização das tarefas de sala de aula.

RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA FALANTES DE ESPANHOL			
ARTIGOS DEFINIDOS		ARTIGOS INDEFINIDOS	
Português	Espanhol	Português	Espanhol
O	EL	UM	UN
A	LA	UNS	UNOS
OS	LOS	UMA	UNA
AS	LAS	UMAS	UNAS
USO DOS ARTIGOS DEFINIDOS			
Espanhol		Português	
Son <b>las</b> seis en punto		São seis <b>em</b> ponto	
Nací <b>el</b> 20 de marzo de 1990		Nasci <b>em</b> 20 de março de 1990	
Soy <b>de</b> Argentina		Sou <b>da</b> Argentina (da = de + a)	
Vivo <b>en</b> Brasil		Vivo <b>no</b> Brasil (no = em + o)	

PRONOMES POSSESSIVOS		
ESPANHOL		PORTUGUÊS
FORMA TÓNICA	FORMAS ÁTONAS	<i>*em português há somente uma forma de possessivo</i>
MÍO/MÍIA	MÍ	MEU/ MINHA
MÍOS/MÍAS	MÍS	MEUS/ MINHAS
TUYO/TUYA	TU	TEU/ TUA
TUYOS/TUYAS	TUS	TEUS/TUAS
DE ÉL/ DE ELLA		DELE/DELA
DE ELLOS / DE ELLAS		DELES/DELAS
SUYO/SUYA	SU	SEU/SUA
SUYOS/SUYAS	SUS	SEUS/SUAS
NUESTRO/NUESTRA	NUESTRO/NUESTRA	NOSSO/NOSSA
NUESTROS/NUESTRAS	NUESTROS/NUESTRAS	NOSSOS/NOSSAS

PRONOMES DEMONSTRATIVOS	
ESPANHOL	PORTUGUÊS
ESTE/ ESTA	ESTE/ ESTA
ESTOS/ESTAS	ESTES/ESTAS
ESE/ ESA	ESSE/ ESSA
ESOS/ESAS	ESSES/ESSAS
AQUEL/AQUELLA	AQUELE/AQUELA
AQUELLOS/ AQUELLAS	AQUELES/AQUELAS

CONTRAÇÕES ARTIGOS E PREPOSIÇÕES	
PORTUGUÊS	ESPANHOL
AO (a + o) <i>Vou <b>ao</b> cinema</i>	AL (a + el) <i>Voy <b>al</b> cine</i>
À (a + a) <i>Vou <b>à</b> praia</i>	A LA <i>Voy <b>a la</b> playa</i>
DO (de + o) <i>Acabamos de voltar <b>do</b> trabalho</i>	DEL (de + el) <i>Apenas volvimos <b>del</b> trabajo</i>
DA (de + a) <i>Acabamos de voltar <b>da</b> praia</i>	DE LA <i>Apenas volvimos <b>de la</b> playa</i>
NO (em + o) NA (em + a) <i>Coloquei teus sapatos <b>no</b> armário</i>	EN EL EN LA <i>Puse tus zapatos <b>en el</b> armario</i>
NESTE/ NESTA (em + este/ em + esta) NESTES/ NESTAS (em + estes/ em + estas)	EN ESTE/ EN ESTA EN ESTOS/ EN ESTAS
<i>Eu vivo <b>nesta</b> casa amarela</i>	<i>Vivo <b>en esta</b> casa amarilla</i>

DIAS DA SEMANA	
PORTUGUÊS	ESPANHOL
DOMINGO	DOMINGO
SEGUNDA-FEIRA	LUNES
TERÇA-FEIRA	MARTES

QUARTA-FEIRA	MIÉRCOLES
QUINTA-FEIRA	JUEVES
SEXTA-FEIRA	VIERNES
SÁBADO	SÁBADO



### Para continuar o trabalho

Professor (a), sugerimos a leitura de alguns textos que serviram como base para a elaboração deste material. Se você quiser aprofundar seus conhecimentos, não deixe de ler a bibliografia sugerida. Bons estudos!

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**. v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: [http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113)>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BIZON, A.C.C; CAMARGO, H.R.E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). **Migrações Sul-Sul**. 2ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”, 2018. p. 712- 726.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P.S.; AMADO, R.S. **Portas Abertas**: Português para imigrantes. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017. Disponível em: [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/noticias/index.php?p=247029)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, L. F.; TIRLONI, L.P. RAKONTE MWEN: um projeto de ensino do português brasileiro a imigrantes haitianos a partir da literatura popular. **REVISTA X**, v. 12, p. 192-216, 2017.